Educação Arte 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FNDE
PNBE do PROFESSOR 2010

Obra atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

VENDA PROIBIDA

IMAGENS QUE FALAM

leitura da arte na escola

Maria Helena Wagner Rossi

36(07)

Editora Mediação

Digitalizado com CamScanner

Educação Arte

ISBN 978-85-87063-70-0

www.editoramediacao.com.br

Digitalizado com CamScanner

M AO LEITOR

fessora e prezado

parte do acervo do
nal Biblioteca da
do Professor, com-
bras de apoio peda-
m encaminhadas a
objetivo de facilitar a
e o seu desenvolvi-
l.
m cultural, a conser-
é responsabilidade

leitura!

A vida das crianças e jovens de hoje é povoada de imagens que falam sobre valores, ideias, sentimentos deste e de outros tempos... Neste livro, Maria Helena, com sua sensível postura de artista, leva alunos de todas as idades a ler e a interpretar diferentes imagens, de Mondrian a um anúncio da Revista Cláudia. Defende a autora que a alfabetização plena envolve mais do que a leitura da palavra e que está na hora de a escola perguntar como os alunos interpretam as imagens que povoam o seu cotidiano, de proporcionar novas oportunidades de vivência da arte, de conhecer como se dá a leitura dessas imagens em face a cada contexto de vida.
As páginas desse livro falam da esperança no futuro do ensino da arte, de mentes ricas em possibilidades de refletir e de aprender sobre arte, ressaltando a leitura estética como essencial à educação de um povo.

Digitalizado com CamScanner

37.036(07)
R05
I4
2009

J5131+

Educação e Arte

IMAGENS QUE FALAM
leitura da arte na escola

Maria Helena Wagner Rossi
Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS
Licenciada em Educação Artística pela UFRGS
Professora e Pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul
Membro do GEARTE

Editora Mediação

4ª Edição

Porto Alegre
2009

Digitalizado com CamScanner

Copyright © by Editora Mediação 2003
Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do editor.

Coordenação Editorial: Jussara Hoffmann

Coordenação da Coleção: Susana Rangel Vieira da Cunha
Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Preparação de Originais: Tanny Chiu Pereira

Revisão de Texto: Rosa Suzana Ferreira

Capa: Angela Pohlmann e OGGI/GRAPHI*
Daniel Ferreira da Silva

Editoração: Daniel Ferreira da Silva

* Ilustração da capa - adaptação da fotografia "Pedra do Ingá" de Diana Domingues

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
BIBLIOTECA CECÍLIA MEIRELES
C.A. JOÃO XXIII
Reg.:

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

R833i Rossi, Maria Helena Wagner
Imagens que falam: leitura da arte na escola /
Maria Helena Wagner Rossi. - Porto Alegre : Mediação,
2009. (4. ed. rev. e atual.)
144 p.– (Coleção Educação e Arte ; v.2)

ISBN: 978-85-87063-70-0

1. Educação artística - Ensino fundamental - Ensino médio. 2. Artes plásticas - Ensino. 3. Imagem - Sala de aula. 4. Leitura estética. 5. Piaget, Jean. 6. Barbosa, Ana Mae. 7. Parsons, Michael J. I. Título. II. Série.

DU: 37.036

Catalogação: Jacira Gil Bernar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
1420010093527

Faça seu pedido diretamente

Editora Mediação

, Petrópolis
CEP 90460-210 Porto Alegre - RS
Fone/Fax (51) 33308105
Site: www.editoramediacao.com.br
e-mail: editora.mediacao@terra.com.br

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

Digitalizado com CamScanner

Agradecimentos
à Analice Dutra Pillar, Ana Mae Barbosa, Ana Mery De Carli,
Denise Grinspun, Diana Domingues, Guadalupe Bolzani,
Isadora Demoliner, Luiz Antonio Rizzon, Mariza W. Espinoza,
Michael J. Parsons, Mônica Zielinsky, Norman Freeman, Ruy Pauletti,
pelo grande apoio e incentivo.

Dedicatória
Ao Gabriel, à Júlia e ao Bruno, com todo meu carinho.
Ao Amilcar, por nunca ter deixado me faltar amor,
companheirismo e respeito.

Digitalizado com CamScanner

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7
Dr. Michael J. Parsons

INTRODUÇÃO: LER IMAGENS, LER O MUNDO 9
Um conceito pleno de alfabetização 10
"Melhoria da qualidade do ensino da arte": um slogan sem sentido 10

1. LEITURA ESTÉTICA 13
A presença da imagem na sala de aula 13
Recepção, fruição, apreciação, ou leitura estética? 16
Leitura estética: interpretar o sentido da arte 19
Compreensão estética e desenvolvimento humano 20
Teorias do desenvolvimento estético 22

2. UMA PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO 25
168 alunos entrevistados 25
Diferentes materiais analisados 26
Investigando a leitura dos alunos frente às imagens 30
O desafio da entrevistadora à confrontação de idéias 32

3. COMO OS ALUNOS INTERPRETAM AS IMAGENS? 35
Quem ou o quê define o sentido da imagem? 36
A relação imagem-mundo (I-M): a imagem como representação do mundo 38
A relação imagem-artista (I-A): decifrando as intenções do artista 48
A relação imagem-leitor (I-L): consciência da atribuição de sentidos pelo aluno 53
A narrativa: a imagem se torna animada 57
Uma interpretação pelo sentido referencial 62
Em busca da mensagem da obra 65

4. O JULGAMENTO NA LEITURA ESTÉTICA 71
As cores de uma imagem: vários tipos de julgamento 72
O tema da imagem: tema bom = imagem boa 77
O realismo da imagem: valorizando a semelhança com o real 82
O critério da expressividade da obra: nem sempre o mais belo é o melhor 91
Outros critérios 93

Digitalizado com CamScanner

5. A LEITURA DE DIFERENTES MATERIAIS 99
A fotografia da instalação "É um Homem, Sem Título Parte II"(Kapoor) ... 99
Uma imagem publicitária 104
A interatividade na instalação *Trans-e: my body, my blood* (Diana Domingues) 109

6. UMA PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO: TRÊS NÍVEIS DE PENSAMENTO ESTÉTICO 123
O Nível I 124
O Nível II 125
O Nível III 126

7. A QUESTÃO DA FAMILIARIDADE DOS ALUNOS COM A ARTE 129

8. LEITURA ESTÉTICA NA ESCOLA: SIGNIFICADO PARA A VIDA OU EXERCÍCIO ESCOLAR? 131

REFERÊNCIAS 135

Digitalizado com CamScanner

PREFÁCIO

Diariamente somos cercados por imagens, que vêm tanto da arte, quanto de fontes comerciais e do entretenimento. Elas contêm mensagens que podem influenciar mais do que aquelas contidas em textos verbais. Elas nos dizem como devemos nos vestir, o que é bonito na vida, como pensar sobre o ser masculino ou o feminino, o que nossa identidade é como nação, e até o que deveríamos consumir mais dentre os produtos comerciais, etc.

Para muitos adultos, muitas dessas mensagens podem parecer óbvias, mesmo que outras não o sejam. Mas como é que nossas crianças e jovens as entendem? Podemos presumir que, se eles veem imagens, podem entendê-las? Ou será que precisam de ajuda? Eles têm sua própria maneira de entender essas imagens? De que maneira o contexto afeta a sua compreensão? Eles precisam ser ensinados para serem alfabetizados em imagens?

Essas perguntas não são frequentemente feitas. Mas este livro convenceria qualquer um de que crianças e jovens não entendem com facilidade, nem a arte, nem os comerciais. Enquanto a torrente de imagens no nosso mundo aumenta e nos afeta mais ainda, a educação em arte se torna mais necessária, e sua tarefa principal é ajudar os estudantes a compreenderem e a adquirirem senso crítico sobre o caráter dessas imagens. Educação em arte é agora parte central de uma formação cujo alvo é a liberdade. E uma compreensão das maneiras com as quais os estudantes interpretam imagens tornou-se parte central da educação em arte.

Então, é um prazer ver um livro como este, sobre como crianças e adolescentes interpretam diferentes tipos de imagens. Ele é resultado de uma pesquisa cuidadosa e está cheio de exemplos individuais de como eles falam sobre imagens. Qualquer um fica fascinado em ver as maneiras engenhosas com as quais tentam construir significados para imagens para as quais não estão preparados para entender.

Este livro está repleto de aspectos humanos e *insights*. Ele será interessante para muitos tipos de pessoas, incluindo professores, monitores, pais e todos aqueles que se preocupam com a educação de crianças e jovens nos dias de hoje.

Dr. Michael J. Parsons
Universidade do Estado de Ohio – EUA

Digitalizado com CamScanner

INTRODUÇÃO: LER IMAGENS, LER O MUNDO

Debray (1993) conta que, certa vez, um imperador chinês pediu ao pintor de sua corte para apagar a cascata que havia pintado na parede do palácio, porque o ruído da água não o deixava dormir. Parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos seduz por sua própria presença; já a palavra pressupõe uma linearidade na sua leitura. A palavra evoca algo que está ausente; a imagem é (já) presença, aqui e agora.

O poder da imagem não diminuiu, pelo contrário, hoje vivemos na chamada "civilização da imagem". É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem.

Na publicidade contemporânea, a imagem é presença obrigatória. É nesse tipo de imagem que são investidos mais dinheiro, mais talento e energia do que em qualquer outro. Na publicidade, as imagens sugerem o que devemos fazer, do que devemos necessitar, o que devemos valorizar ou desejar. Moldam pensamentos e comportamentos. Por isso Kellner (1995) defende uma pedagogia crítica capaz de analisar tais imagens – textos culturais com "uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação" (p.112). A leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos.

Quanto à imagem da arte, é desnecessário falar da importância e do papel que ela vem assumindo no ensino contemporâneo. Após décadas de ausência na escola, a imagem retorna para ocupar um lugar central nas aulas de arte. Já é consenso a ideia de que todo aluno deve ter a oportunidade de interpretar os símbolos da arte, pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano.

Então, a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas. Ana Mae Barbosa (1995) diz que a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer

Digitalizado com CamScanner

imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes "da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens" (p.14). Assim, é papel do ensino da arte a colocação de algumas questões:

- Como o aluno poderá dar sentido à visualidade em que está imerso?
- Por que o conceito de alfabetização se restringe aos significados que as palavras proporcionam?
- A compreensão das imagens não é constitutiva da alfabetização no sentido pleno?
- O que pode fazer o ensino da arte nesta cultura visual em que vivemos?

Um conceito pleno de alfabetização

Diz Berger (1987) que "a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar" (p.11). Por que, então, ao chegar o momento da alfabetização, na nossa cultura, aprende-se somente o código escrito? Ora, a alfabetização envolve mais do que a palavra. E a disciplina arte pode ser o espaço para a ampliação do conceito de alfabetização que se faz necessária na educação contemporânea, pois "alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser aprendida por todos. E deve sê-lo" (Dondis, 1991, p.230).

Consciente dessas ideias, o novo ensino da arte enfatiza a prática da leitura de imagens em todos os níveis do processo de escolarização[1].

Hoje já existe uma consciência maior de que a seleção das imagens a serem analisadas deve ser abrangente e diversificada, incluindo, ao lado da arte erudita, as manifestações populares e as imagens da mídia. Mesmo assim, estamos longe de alcançar a qualidade desejável nessa área.

"Melhoria da qualidade do ensino da arte": um slogan sem sentido

Há muitos programas visando à melhoria da qualidade do ensino da arte no Brasil. Este é um objetivo muito difundido, mas insuficientemente pensado. A colocação de um belo (politicamente correto) objetivo não garante o sucesso ou a adequação de nenhum programa. No entanto, o

[1]Essa proposta, chamada de Triangular, foi elaborada por Ana Mae Barbosa no final da década de 80.

Digitalizado com CamScanner

que não falta aos professores são materiais e subsídios que demonstram o desconhecimento do que se passa na mente do aluno durante a leitura estética. A maioria destes materiais não respeita as condições de leitura dos alunos, nos diversos momentos e contextos do processo de escolarização. Como os professores não conhecem o desenvolvimento estético de seus alunos, não têm condições de avaliar as propostas de leitura que recebem. Às vezes, o que falta é coragem para criticar, quando as propostas vêm de instâncias oficiais. Muitas destas propostas se reduzem à análise de elementos e de princípios formais da composição (linha, cor, forma, ritmo, equilíbrio, etc) e não favorecem a expressão das ideias (teorias, intuições) dos alunos sobre o que veem. Por isso, está na hora de perguntar:

- O que o aluno vê numa imagem?
- O que enfatiza quando analisa uma imagem?
- Como ele a interpreta?
- Que perguntas faz frente à imagem?
- Que critérios usa para julgar a qualidade da imagem?
- O que diferencia a leitura de cada aluno?
- Quais são os pressupostos que o aluno traz?
- Como é, realmente, a leitura do aluno no contexto brasileiro?
- Pode-se impor uma leitura?

No afã de propiciar o acesso à cultura, em nome da democratização cultural, estamos desrespeitando as condições de construção de conhecimento do aluno. É certo que o educador deve levar o aluno a romper limites, para buscar o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. No entanto, existem fatores que precisam ser considerados no processo educacional. Entre estes estão: idade, estrutura cognitiva, nível de escolaridade, familiaridade com atividades de leitura estética na escola e no ambiente familiar, contextos sociais, econômicos, culturais, psicológicos. Por isso, o professor tem o direito (e o dever) de conhecer o desenvolvimento estético do seu aluno assim como o tem de outros tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, emocional, social, moral, lógico-matemático, linguístico ou gráfico-plástico. E a especificidade do conhecimento estético merece ser conhecida e tratada com o mesmo rigor que as outras formas de conhecimento. O olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano. E é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter a oportunidade de desenvolver tal olhar. Segundo Ana Mae (1991), "a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação". E, citando Hampshire, continua: "Isto não é só desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império" (p.33).

Digitalizado com CamScanner

Será que, sem respostas às questões a seguir, haverá a desejada melhoria da qualidade do ensino da arte no Brasil?

- Estamos abordando a imagem de forma adequada na escola?
- Estamos respeitando o modo de construção do conhecimento da arte, pelo aluno, através da leitura?
- Estamos usando estratégias adequadas para promover a alfabetização estética?
- Conhecemos as possibilidades das leituras que propomos na sala de aula?
- Conhecemos as limitações das leituras que propomos?
- Que tipos de leitura devemos – e podemos – proporcionar ao aluno, nos diferentes níveis e contextos da escolarização?

É importante reconhecer que a construção do conhecimento é determinada pelas características da cultura em que o aluno vive. Em outras palavras, a aquisição do conhecimento varia conforme os contextos culturais dos aprendizes. No Brasil ainda há uma carência de investigações sobre a compreensão estética, que possam dar ao professor uma visão de como seus alunos leem imagens. Por enquanto a obra de Michael Parsons, resultado de suas pesquisas nos Estados Unidos, tem sido a fonte mais consultada.

Este livro resulta de uma pesquisa com 168 alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Por isso ele poderá ser útil aos educadores que querem fundamentar suas propostas de leitura estética pelo conhecimento de como alunos brasileiros leem. Será útil, também, para que se evidencie a inadequação das propostas de leitura, em relação aos pressupostos que os alunos trazem. Parsons e Blocker (1993, p.155) dizem que "os professores deveriam compreender como os seus estudantes pensam sobre arte e deveriam ouvir cuidadosamente o que eles dizem". Podemos acrescentar ao pensamento dos autores que também pais, monitores e todos os que se ocupam da educação num mundo eminentemente visual deveriam ouvir as crianças e os adolescentes para entender o que compreendem, e assim aprender como ensiná-los.

Digitalizado com CamScanner

LEITURA ESTÉTICA

1

A presença da imagem na sala de aula

O ensino da arte vem passando por transformações radicais, as quais têm origem nas mudanças ocorridas no processo da educação em geral, nas mudanças próprias do mundo da arte, bem como nas da sociedade em sua totalidade, ocorridas durante o século XX. Portanto, há muitas inter-relações que engendram as transformações que se fazem visíveis na disciplina arte. Ao enfocar estas transformações, pretende-se enfatizar as questões relativas à presença (ou não) da imagem na sala de aula.

Até meados do século XIX, acreditava-se que a aprendizagem em arte se dava pela imitação, pelas percepções e ideias que o aprendiz captava do seu meio. A educação se realizaria pela instrução. Ao nascer, o ser humano seria como uma folha em branco, onde as informações, e a própria cultura, seriam inscritas, seguindo os pressupostos do empirismo. Por isso não havia preconceito algum em usar imagens como modelo para a produção da arte.

Tanto no campo da educação quanto no da produção artística, a influência das imagens não era questionada. Pelo contrário, desde o Renascimento, acreditava-se que, juntamente com outros fatores indispensáveis à criação artística, dever-se-ia "possuir um amplo conhecimento dos temas da arte, das iconografias, dos assuntos e dos temas dos símbolos e alegorias da arte" (Wilson, 1989, p.52). A produção necessitava do contato com obras de arte, o que obrigava o artista a estudar o seu campo de conhecimento e a manter-se conectado com o mundo da arte.

No entanto, apesar de não haver a condenação do contato com as imagens da arte, também não havia a preocupação de promover a apreciação estética através dessas imagens. De acordo com Gardner (1994), quando, no século XIX, se expunham obras de arte aos estudantes, era com o objetivo de reforçar alguns temas como patriotismo, conduta moral ou temas filosóficos e políticos.

Ainda no final do século XIX, começou-se a criticar a forma como as crianças eram educadas na escola. A educação tradicional, segundo Dewey, preparava para a vida futura, impondo modelos, matérias e métodos adul-

Digitalizado com CamScanner

tos às crianças. Era, portanto, uma educação que vinha de fora para dentro, e de cima para baixo, desconsiderando o alcance da experiência da criança. Na nova visão de educação que estava surgindo, a apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa e, consequentemente, a imagem foi banida do ensino da arte. Ao contrário, passou-se a zelar para que o aluno não fosse contaminado pela imagem. Permaneceu na escola apenas a imagem produzida pelo próprio aluno; aquela que, supostamente, viria "de dentro", carregada de subjetividade. O método que respeitava os princípios dessa nova educação (que ficou conhecida como Escola Nova) era a livre-expressão.

De acordo com Ehrenzweig (ver Ana Mae, 1975), a livre-expressão se originou visando à liberação proposta pelos artistas românticos e posteriormente pelos dadaístas que, rebelando-se contra as convenções, colocavam-se contra a sociedade. Ao chocar as sensibilidades convencionais, liberavam suas sensibilidades individuais e subjetivas. Na educação, o objetivo da livre-expressão não era diferente, no sentido de que visava à expressão individual e subjetiva, afastando o aluno das fontes externas de inspiração, ou seja, dos modelos e das convenções artísticas. Conceitos como subjetividade, espontaneidade, liberdade, iniciativa individual e expressividade negavam a função intelectual do artista e propiciavam a ideia de que a arte não poderia ser ensinada e sim expressada (Ana Mae[2], 1975, p.45). A arte era considerada como algo íntimo, como as emoções e os sentimentos.

Durante os anos do Modernismo, a não intervenção do professor e o rompimento com a imitação de modelos foram considerados como o mais profundo respeito à natureza da criança, da criatividade e da produção artística, de acordo com os pressupostos aprioristas: "a arte não entra na criança; sai dela", dizia Arno Stern.

Na década de 60, apareceram críticas a essa abordagem, como a de Ehrenzweig (1977, p.145): "A autoexpressão individual se transformou em outra convenção social. Se fôssemos formular uma máxima nova que pudesse hoje substituir a sabedoria de livre autoexpressão, isso seria o oposto. Em lugar de se esforçar demasiado para descobrir seu próprio íntimo, o estudante tem que estudar o mundo externo objetivamente". No Brasil, Ana Mae também alertava para os perigos de se tentar proteger

[2] Ana Mae Barbosa é a autora mais importante no contexto da arte-educação brasileira. Sua obra foi determinante nas transformações do ensino da arte no Brasil. Foi a primeira mulher de país não hegemônico a presidir a InSEA (Sociedade Internacional de Educação através da Arte). As referências à sua pessoa, neste livro, são feitas pelo prenome Ana Mae, devido à familiaridade deste entre os professores de arte.

Digitalizado com CamScanner

a criança do contato com as imagens: "O professor de arte que, baseado nessa concepção *naïve* da arte da criança, pretende preservar sua ingenuidade expressiva, apenas formará personalidades que não são capazes de continuar suas experiências através da imersão visual no objeto artístico" (1975, p.114-115).

Com o advento do tecnicismo na educação brasileira, a situação do uso e da valorização da imagem no ensino não se alterou na prática, embora a Lei 5692/71, no Parecer CFE 540/77, mencionasse que a educação artística deveria buscar "o aguçamento da sensibilidade, que instrumentaliza para a apreciação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer". Não fosse a ênfase na sensibilidade (já bastante valorizada desde a Escola Nova) e a vinculação com o lazer, poder-se-ia dizer que as discussões que se faziam presentes (em nível internacional desde a década de 60) haviam sido consideradas pela lei e seus pareceres. No entanto, o que se seguiu foi a permanência do total desligamento do mundo da arte, dando continuidade aos pressupostos modernistas, explícitos em várias partes dos documentos legais: "o processo é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter", e "não se visa à formação de artistas, mas sim desenvolver o potencial criador de cada indivíduo". Enfim, a apreciação estética continuou sem espaço na escola, durante os anos de abordagem tecnicista no Brasil, embora já houvesse críticas à preservação da livre-expressão do aluno.

O papel da arte na educação ganha nova dimensão

A função e a importância do uso da imagem na educação (que vêm sendo discutidas desde o Movimento das Escolinhas de Arte) começaram a mudar, na prática escolar, durante a década de 80, quando iniciou no Brasil um movimento questionador da educação artística como disciplina escolar. Como forma de adesão a esse movimento, os professores de arte passaram a denominar-se de "arte-educadores" e organizaram-se em associações regionais e nacionais. Através da ampliação das discussões sobre as relações entre arte, educação e sociedade, buscava-se a melhoria da qualidade do ensino da arte. Discutia-se a função da arte na educação formal, de acordo com novos pressupostos teóricos, dentre os quais o construtivismo e a Nova Sociologia da Educação (NSE). Parte dessa discussão foi influenciada pelas teorias reprodutivistas da educação. O papel da arte ganhava nova dimensão em uma educação que se pretendia democrática e democratizante, visando à transformação da sociedade.

Digitalizado com CamScanner

Na década de 90, aconteceu a solidificação desse novo paradigma no ensino da arte, que tem a formação estética como um objetivo primordial. As novas abordagens questionam não somente os objetivos do passado (desenvolver a criatividade, a percepção visual, a coordenação motora), mas também seus métodos, que priorizavam apenas uma produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise. Hoje, o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser um objetivo do ensino da arte, mas busca-se também a alfabetização estética. E, segundo Ana Mae (2000), "pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através das leituras e interpretações das obras de arte. (...) desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte e fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano".

No entanto, muitos anos se passaram para que a imagem ocupasse um lugar de importância no ensino das artes visuais. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em arte, os professores deparam-se com um enfoque coincidente com as discussões atuais. Hoje, essa disciplina é considerada como um conhecimento que envolve: "a experiência de fazer formas artísticas, (...) a experiência de fruir formas artísticas e (...) a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento" (PCN, 1997, p.43). Em outras palavras, a apreciação estética é constitutiva da disciplina arte.

Em síntese, a imagem esteve presente na educação tradicional; posteriormente, durante a Modernidade, foi abolida para não contaminar o aluno em sua livre-expressão e, agora, está voltando com novos objetivos. Se nesse novo contexto – que, segundo Avancini (1995, p.23), "veio para ficar por um bom tempo" – admite-se que a imagem não é prejudicial à educação estética (ao contrário, é benéfica e indispensável), é certo que a sua leitura terá um lugar privilegiado. Isso requer que estejamos preparados para propor abordagens e ações que promovam a educação estética em todos os níveis e contextos da educação.

Recepção, fruição, apreciação, ou leitura estética?

Devido à variedade de conceitos utilizados, aproximadamente com o mesmo sentido, para referir-se à análise da arte e de imagens, cabe aqui uma breve discussão sobre alguns termos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é utilizada a expressão "apreciação significativa" para referir-se a ações como: convivência, contato sensível, observação, percepção, reconhecimento e experimentação

Digitalizado com CamScanner

de leitura de elementos da arte. No entanto, o termo priorizado é fruição: "o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão". Mais adiante, diz o documento: "a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade" (p.55-56).

O termo fruição não é de fácil aceitação pelos professores, nem mesmo pelas pessoas em geral. No próprio documento, o termo é, às vezes, substituído por "apreciação significativa".

O termo leitura começou a ser usado no final dos anos 80, quando foi divulgada a Proposta Triangular, referindo-se a um dos vértices dessa abordagem que propõe a inter-relação entre a produção, a contextualização e a leitura da imagem no ensino da arte. Apesar de o termo apreciação também ter sido divulgado pela Proposta Triangular, esse não é o termo corriqueiramente usado pelos professores. A prioridade é para o uso do termo leitura.

Há críticas quanto ao uso do termo leitura no contexto da arte interativa. Segundo Domingues (1997a), na interatividade digital o antigo público se torna "interagente". O espectador não está mais diante de uma "janela" para interpretar a obra, e sim diante de uma "porta aberta", por onde ele entra para viver a obra. Na interatividade, não cabem conceitos utilizados na recepção (contemplativa) da obra de arte, mesmo sendo essa "aberta" ou "participacionista". A autora utiliza o termo espectador entre aspas: "A arte interativa é totalmente avessa ao princípio de inércia. Surge um novo 'espectador' mais participativo que através de interfaces tem acesso à obra proposta. São as interfaces amigáveis que permitem as trocas do espectador com as fontes de informação. A contemplação é substituída pela relação" (p.22-23).

Referindo-se também à arte interativa, diz Couchot (1997, p.141): "o triângulo delimitado tradicionalmente pela obra, o autor e o espectador vê sua geometria questionada. Para conservar a metáfora, dir-se-á que este triângulo tende a se tornar um círculo". Há alterações no estatuto da obra, do autor e do espectador, o que torna esses termos inadequados "pois esta leitura provoca um efeito real sobre a imagem. E é também a imagem que (...) olha o observador, lê sua leitura. O termo observador ou espectador é ainda mais inadequado. A participação do espectador transforma-o em ator e em autor, cujas capacidades imaginativas e criativas podem se revelar de uma complexidade, de uma riqueza notáveis, sem lhe proibir nem a contemplação nem a meditação" (p.142).

Digitalizado com CamScanner

Apesar de a obra interativa não existir sem a ação do espectador ou interagente, fica claro, nos dois autores, que esse sujeito constrói, além da coautoria, uma compreensão da obra. Couchot não nega que existe um observador que realiza uma leitura. Quando diz que é a obra que "olha o observador, lê sua leitura", fica implícito que continua havendo leitura, meditação e contemplação.

Ao abordar o papel do novo espectador, o visitante das instalações, Oliveira (1999, p.90) diz que "quando a estruturação discursiva se faz obra, o receptor está imerso na sua ocorrência como um dos seus actantes, e é a partir desse posicionamento que ele a apreende".

Acesso (Domingues), contemplação e meditação (Couchot), ou apreensão (Oliveira)? Em cada autor, uma referência à compreensão da obra interativa eletrônica.

É oportuno citar Smith (1999, p.105), quando diz: "Para evitar intermináveis discussões sobre semântica – que são especialmente frustrantes quando não nos damos conta de que estamos envolvidos em uma – deveríamos parar de procurar definições de leitura e considerar, em vez disso, o que está envolvido na leitura". Para este autor, nem tudo o que lemos está escrito. Podemos ler mapas, diagramas, relógios, raios X, notas musicais e passos de dança. A leitura abarcaria também o metafórico e o abstrato, como por exemplo: mãos, rostos, céu, mar, estrelas, clima e até intenções. Poderíamos acrescentar à lista do autor as obras de arte, sem nenhum constrangimento, pois há algo em comum em todas essas leituras. Há em comum as coisas que a leitura não é: a simples decodificação de signos, a busca do entendimento do pensamento do autor, a extração de informações do texto, a busca por cultura ou erudição, por exemplo.

Ler é fazer implicitamente perguntas ao texto. Mesmo quando não nos damos conta de que estamos interpretando um texto, estamos lhe perguntando algo. Compreender um texto é ter as perguntas respondidas por ele. Fazemos perguntas, sempre, mesmo que inconscientemente. Fazemos para significar o mundo, pois o ser humano tem necessidade de interpretar tudo, desde a mais tenra idade. "Ler é produzir sentido" (Martins, Picosque e Guerra, 1998, p.74). E, complementando este pensamento, pode-se dizer que "não há sentido sem interpretação" (Orlandi, 1996, p.21).

Pode-se supor, então, que leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e que esta é decorrente de uma interpretação. Se o texto responder às nossas interrogações, pode-se dizer que foi lido, no sentido aqui pretendido. Estas interrogações dependem das condições (cognitivas,

Digitalizado com CamScanner

socioculturais) de cada leitor. Na leitura de uma obra de arte, as perguntas podem ser sobre a beleza, ou sobre a verdade, mas há que se considerar que uma criança poderá perguntar, ao ler a Guernica de Picasso: "Por que estes fantasmas estão presos neste quarto?" As perguntas que emergem são sempre as oportunas, para cada pessoa, em cada momento da vida, pois, como diz Parsons (1996), "a compreensão é diferente do conhecimento da verdade, pois esta é uma coisa que está certa ou errada; é sim ou não". Mas interpretar é significar. E o significado surge a partir do mundo do leitor, pois não existe interpretação desconectada do mundo em que se vive.

Assim, o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentido. Todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura.

Leitura estética: interpretar o sentido da arte

As questões relativas à natureza da interpretação de objetos estéticos vêm sendo revistas desde as últimas décadas do século XX.

Ana Mae (1998), ao inventariar as diferentes abordagens de leitura da obra de arte, destaca o formalismo e a iconografia como as mais importantes durante o Modernismo. Em ambas, a prioridade era a obra e não o leitor ou o contexto: "Para Roger Fry, um dos primeiros formalistas modernos vinculados às artes visuais, a análise de uma obra deve priorizar os elementos do *design*: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição" (p.47).

Efland (1998) diz que, no Modernismo, apenas objetos muito especiais eram considerados obras de arte. A qualidade da obra era definida pela sua originalidade e pela pureza da composição formal, em que eram importantes critérios de excelência artística e padrões de bom gosto. Para o autor, tais ideias não permitiam um entendimento cultural mais amplo, restringindo-se à percepção da obra em si. Na contemporaneidade, a arte não é mais vista como algo isolado da vida das pessoas, pois se atenuaram os seus limites com o contexto social.

Parsons (1998b, p.2) chama a atenção para a mudança "da crença na objetividade embutida na obra de arte" para a "crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho". O autor esclarece que na concepção modernista havia uma única forma correta de compreender uma

Digitalizado com CamScanner

obra de arte, qual seja, através da percepção das suas qualidades visuais. Obras de arte eram consideradas como objetos estéticos, contemplados de maneira semelhante à contemplação dos objetos naturais, como nuvens, árvores ou rochas. No entanto, objetos de arte são imagens significantes e precisam ser interpretados, e não apenas contemplados. Na modernidade, a ênfase era na percepção. As questões eram, por exemplo: como as crianças percebem as qualidades estéticas, o estilo, as linhas? Como elas reagem às cores? Mas hoje precisamos perguntar, não como as crianças veem as coisas, mas qual o significado que atribuem a elas. Quais são as capacidades interpretativas que elas têm e como elas compreendem arte?

Parsons critica os psicólogos da arte por terem permanecido num ponto de vista modernista, lidando com a percepção e não com a interpretação da arte. A mesma crítica pode ser feita a vários contextos da arte-educação brasileira, que ainda não se deram conta das transformações no campo da apreciação estética, ocorridas na passagem para a contemporaneidade.

As mudanças no mundo da arte devem ser discutidas no âmbito da disciplina arte, pois afetam diretamente o trabalho em sala de aula, e o entendimento do modo como o aluno constrói conhecimento na (e através da) arte no domínio da apreciação estética.

Compreensão estética e desenvolvimento humano

Durante o século XIX, os estudos sobre o desenvolvimento humano enfocaram as diferenças entre as espécies, considerando apenas os seres adultos. No final daquele século, surgiu o interesse pelo desenvolvimento no decorrer da vida de um organismo individual. Nesse contexto, James Baldwin é considerado como o primeiro evolucionista a tentar entender o conhecimento estético.

De acordo com Housen (1983, p.4), foi Baldwin quem inventou a perspectiva desenvolvimental. Tal perspectiva foi utilizada para analisar o crescimento em diversos domínios, tais como: os estágios do desenvolvimento da compreensão da ciência e da lógica por Jean Piaget; os estágios do entendimento moral por Lawrence Kohlberg; os estágios do ego por Jane Loevinger; os estágios da fé por James Fowler; os estágios do desenho por Henry Luquet; os estágios do desenvolvimento escultórico por Claire Golomb; os estágios da alfabetização por Emilia Ferreiro e os estágios da compreensão estética, por Michael Parsons, Abigail Housen, Norman Freeman e Howard Gardner, para citar os mais conhecidos.

De acordo com estes teóricos, o desenvolvimento em determinado

Digitalizado com CamScanner

domínio acontece em direção a uma maior complexidade do pensamento, configurando os estágios desse desenvolvimento. No entanto, a noção de estágio vem sendo revista. As discussões revisionistas sobre a teoria de Piaget afirmam que ele, na essência, não se interessava por questões de contextos. Em outras palavras, não importaria se uma criança fosse criada na selva amazônica ou na Suíça, o seu desenvolvimento ocorreria numa ordem previsível, diferenciando-se apenas quanto à velocidade. Contrapondo-se a tais ideias, os estudos contemporâneos vêm centrando-se na importância do contexto: a cultura em que a pessoa vive, os valores da família, tipos de escolarização, ambientes, objetos, etc. (Gardner, 1998, p.126). Assim, não haveria uma mente universal, nem o desenvolvimento se daria por estágios tão regulares e distintos entre si. Os estágios piagetianos teriam sido concebidos em determinadas condições (contexto), sem que se possa universalizá-los. Acredita-se, hoje, que o desenvolvimento infantil seja "mais regular, menos semelhante a estágios e, de certa maneira, bem mais precoce do que Piaget imaginava" (p.145) e que "os períodos de aprendizagem e as formas de domínio resultam ser mais flexíveis do que se havia pensado" e que "a natureza – e inclusive a existência – de um sistema educativo pode também marcar as trajetórias do desenvolvimento humano no interior de uma cultura" (Gardner, 1994, p.22-23).

Ainda, a partir de um ponto de vista contextualista, Bruner e Greenfield (1989) afirmam que o conhecimento é uma forma de construção em que o sujeito desempenha um papel ativo, enfatizando as semelhanças entre cognição e percepção. Em testes visando a provar a natureza construtiva da percepção, Bruner trabalhou com sujeitos de diferentes classes sociais e notou que a percepção é alterada conforme a relação da criança com o objeto. Crianças ricas perceberam o tamanho de moedas de maneira diferente da de crianças pobres. Para o autor, o antigo debate sobre apriorismo (herança) versus empirismo (meio) não tinha solução possível, porque não há fenômeno psicológico algum sem um organismo que exista biologicamente, nem tampouco que tenha lugar fora de um ambiente. Podemos estudar a interseção entre o desenvolvimento de base psicológica e o meio cultural, "com o fim mais modesto de aprender que tipos de peculiaridades culturais dão lugar a uma diferença intelectual em determinados momentos do desenvolvimento e como ocorre em concreto" (Bruner e Greenfield, 1989, p.149).

Significados dependem de um contexto

Michael Parsons (1992) vem questionando a noção de estágio usada no seu livro, considerando que a sua abordagem psicológica, atualmente, afasta-se do ponto de vista piagetiano ortodoxo, tornando-se mais

Digitalizado com CamScanner

construtivista social. A teoria contextualista de Vygotsky e de seus seguidores é a que lhe parece mais adequada para o entendimento da compreensão estética. Nesta abordagem, os sistemas de interpretação e os próprios significados são invenções da cultura.

Mudaram concepções no campo do desenvolvimento cognitivo e no campo da estética e da crítica de arte. É por isso que a nova abordagem de Parsons (1996) considera que

> no paradigma contemporâneo nós focamos o significado e percebemos que a obra de arte tem de estar dentro de um contexto. O significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura sobre o qual vem o objeto de arte. Os significados, porque são símbolos, são como palavras, mais do que cores, e eles variam de acordo com o local no qual são recebidos. Isso quer dizer muitas coisas, mas uma delas é que as crianças crescem de forma a entender objetos de arte de forma diferente, dependendo da sua cultura e, quando elas começam a entender as obras de arte, elas entendem aquilo que a sua cultura lhes deu para compreender. (Informação oral)

Mesmo com as revisões da noção de estágio e da ideia da mente universal, acredita-se, ainda, que os alunos são construtores ativos de conhecimentos. Diz Gardner (1994) que

> o crescimento reflete uma complexa interação entre as predisposições genéticas e as oportunidades do meio ambiente, cujo resultado pode perceber-se em uma forma um pouco diferente em distintas fases, mas que em qualquer acontecimento mostrará determinadas propriedades fundamentais. Os indivíduos não se desenvolvem apenas existindo, ou envelhecendo, fazendo-se mais altos; têm que levar a cabo determinadas experiências essenciais que redundam em periódicas reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão (p.19-20).

Portanto, os indivíduos se desenvolvem. E o fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo do desenvolvimento estético. Neste desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de ideias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagirem com ele.

Teorias do desenvolvimento estético

Dentre os pesquisadores que se dedicam a investigar o desenvolvimento estético sob a abordagem desenvolvimentista, destacam-se Michael Parsons, Abigail Housen e Norman Freeman.

Michael Parsons (1992) divulgou sua teoria principalmente através

Digitalizado com CamScanner

de seu livro "Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo"[3].

Parsons distingue dois aspectos na evolução da compreensão estética: o estético e o psicológico. O primeiro permite ver que "cada estádio[4] interpreta a pintura de forma mais perfeita do que o anterior. Cada um deles atinge uma nova percepção e utiliza-a para interpretar os quadros de modo mais completo que o estádio anterior" (p.37). Com o adjetivo "completo", Parsons se refere à pertinência do ponto de vista estético. Quanto ao aspecto psicológico, diz o autor: "os estádios assentam na nossa capacidade crescente de assumir os pontos de vista dos outros, a dimensão comum dos esquemas de desenvolvimento cognitivo" (p.38). Portanto há dois fatores determinantes no processo do desenvolvimento da compreensão da arte.

Em cada estágio aparece uma ideia ou um grupo de ideias que prevalece na leitura. São eles: o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo. Cada uma destas ideias (que o autor chama de tópicos estéticos) é entendida de forma diferente em cada um dos cinco estágios do desenvolvimento estético.

A pesquisa de Abigail Housen, *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*[5], constitui sua tese de doutorado em Educação na Universidade de Harvard, EUA, em 1983[6].

De acordo com Housen, as habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início, toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético.

Sua classificação também determina a existência de cinco estágios do desenvolvimento estético: estágio I (narrativo), estágio II (construtivo), estágio III (classificativo), estágio IV (interpretativo) e estágio V (re-criativo).

Para a autora o desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isso não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. Existem adultos em todos os estágios. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético, segundo Housen, é a familiaridade com a arte.

---

[3] Uma síntese da teoria de Parsons encontra-se em Rossi (1995) e em Martins, Picosque e Guerra (1998, p.120-123).

[4] Nas citações do livro de Parsons, mantém-se a grafia "estádio", da tradução portuguesa, embora no Brasil o termo utilizado seja "estágio".

[5] Tradução da autora: "O olho do espectador: mensurando o desenvolvimento estético".

[6] Uma síntese da teoria de Housen encontra-se em Rossi (1999).

Digitalizado com CamScanner

Norman Freeman é psicólogo cognitivo na Universidade de Bristol, no Reino Unido. Seu objetivo é desvelar como as crianças mudam suas teorias sobre a arte. Segundo o autor, elas gradualmente constroem uma teoria de arte, uma espécie de filosofia da arte, que usam para explicitar a sua compreensão. A expressão "teoria da arte" se refere às ideias que as crianças pequenas adquirem durante suas experiências cotidianas, em seus encontros com trabalhos de arte. Esta expressão pode parecer pomposa por ser usada por intelectuais ao construírem suas doutrinas, no entanto, segundo Freeman, também no cotidiano as pessoas constroem teorias em vários domínios, como na biologia, na física, na matemática, e a arte não é uma exceção.

As concepções criadas no campo das artes visuais envolvem mais do que simplesmente questões de gostos. As pessoas têm crenças muito arraigadas sobre sua relação com a arte. Elas adquirem alguns conceitos que formam uma estrutura conceitual e os usam para explicar a arte para si mesmas e para pensar sobre o que a arte pode fazer por elas. Para Norman Freeman os conceitos que as crianças trazem não são errados, mas apenas, limitados.

Digitalizado com CamScanner

UMA PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO

2

168 alunos entrevistados

Para conhecer as peculiaridades da leitura estética de alunos da educação básica, no contexto brasileiro, foi realizada uma pesquisa que envolveu 168 alunos de quatro escolas da cidade de Caxias do Sul, RS, durante três anos.

Foram entrevistados:

- 56 crianças de séries iniciais com idades entre 6 e 9 anos;
- 56 alunos de 5ª e 6ª séries com idades entre 10 e 13 anos;
- 56 adolescentes do final do ensino fundamental e do ensino médio, com idades entre 14 e 18 anos.

Os alunos foram divididos em dois grupos, assim constituídos:

- Grupo A (não familiarizado com arte[7])

Este grupo é composto por 84 alunos de uma escola pública estadual, que atende a filhos de profissionais de nível intermediário, microempresários e operários, na maioria.

Nesta escola não há qualquer tipo de trabalho com imagens e discussão estética, sendo que a mesma não dispõe de professores habilitados nas séries iniciais. As únicas imagens ali encontradas são aquelas antigas e amareladas folhas de papel, com representações estereotipadas de bonecas e flores (os chamados "riscos de bordado") que compunham as coleções das noivas, há muitas décadas, que estão guardadas em uma grande caixa no setor de audiovisual. A metodologia usada ainda é a livre-expressão, em que os alunos realizam trabalhos sem orientação alguma.

Esses alunos não costumam visitar exposições de arte, não frequentam

[7] A conotação do termo arte, assim colocado, não implica a legitimação da arte hegemônica, aquela que não precisa de adjetivação, como cabe à arte popular, à arte indígena, à arte negra, e outras. É oportuno apenas apontar as discussões de cunho sociológico que enfocam a natureza (*a priori* ou não) do mundo da arte, já que não cabe, aqui, um aprofundamento nos aportes da sociologia para a discussão de cultura e arte e contextos legítimos, eruditos, populares, de massa, e outros não menos complexos. O que está sendo considerado é, tão-somente, as condições de apropriação do capital cultural hegemônico, proporcionadas pela escola e pelo ambiente familiar ou, ainda, pelo *habitus* de classe, conforme a teoria de Pierre Bourdieu (1979, 1982b).

Digitalizado com CamScanner

teatro ou espetáculos musicais. Alguns frequentam o cinema esporadicamente. A quase totalidade não possui computador, nem televisão a cabo. Não leem livros nem revistas, restringindo a leitura aos materiais exigidos pela escola.

• Grupo B (familiarizado com arte e discussão estética)

O grupo B é composto por 84 alunos de três escolas particulares, que atendem prioritariamente a filhos de empresários e profissionais de nível superior.

Nas três escolas há um trabalho sistematizado em artes visuais, com professoras habilitadas por curso superior, dentro de uma abordagem contemporânea de ensino de arte. Nem sempre é a escola que disponibiliza as imagens para o trabalho em sala de aula; as próprias professoras mantêm um acervo particular de reproduções de obras.

Todos os alunos costumam visitar exposições de arte juntamente com as professoras, em atividades oficiais das escolas, de duas a três vezes por ano. A maioria possui computador, televisão a cabo, frequenta o cinema assiduamente e, esporadicamente, teatro, por iniciativa da escola. Muitos costumam viajar com a família, alguns para o exterior.

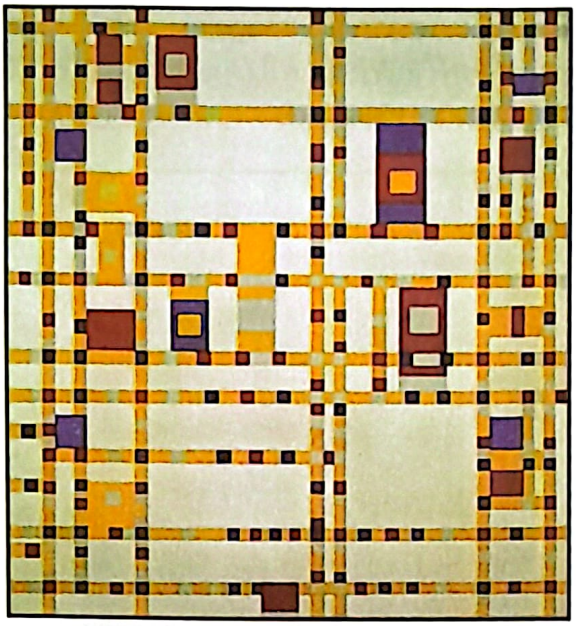
Diferentes materiais analisados

• Quatro reproduções de obras de arte em formato A3:
Sem Título nº 96 (Cindy Sherman, 1981. Fotografia)
Fonte: Os grandes mestres da arte. Lisboa: Centralivros, 1994.

Uma obra de arte com suporte não tradicional (fotografia) poderia gerar conflitos, já que o senso comum não aceita a fotografia como arte. Haveria diferenças na interpretação de uma imagem fotográfica, em relação às reproduções de pinturas? Como os alunos julgariam sua qualidade? O realismo, próprio da natureza da linguagem fotográfica, seria valorizado ou depreciado?

Digitalizado com CamScanner

• *Broadway Boogie Woogie* (Piet Mondrian, 1942. Óleo s/ tela)
Fonte: FELDMAN, E. B. *Varieties of visual experience.* New Jersey: Prentice Hall, 1982.



Pesquisa anterior (Rossi, 1997) havia mostrado uma tendência em interpretar formas abstratas como se fossem objetos concretos, principalmente nas crianças. Esta imagem poderia revelar características do pensamento estético relacionadas à cognição, pois mostraria (ou não) as habilidades formais dos estudantes.

• Rua de Erradias (Lasar Segall, 1926-56. Óleo s/ tela)
Fonte: Arte no Brasil, volume 2. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Digitalizado com CamScanner

Constitui-se num exemplo de obra expressionista, com deformações pela forma e pela cor, o que poderia revelar a preferência pelo realismo fotográfico. O tema da prostituição poderia provocar o desvelamento da fusão dos julgamentos moral e estético.

- É um Homem, Sem Título Parte II (Anish Kapoor, 1989-90. Instalação)

Fonte: Os grandes mestres da arte. Lisboa: Centralivros, 1994.

A fotografia de uma instalação de arte não permite a interpretação que o leitor faria na própria instalação. No entanto, é importante identificar as leituras que podem surgir frente a imagens dessa natureza, para que os professores possam usá-las como material de leitura em sala de aula, já que a maioria dos alunos brasileiros não terá a oportunidade de frequentar uma instalação de arte.

- Uma imagem publicitária

Fonte: Revista Claudia, n. 9, ano 36, 1997.

Digitalizado com CamScanner

Além das imagens da arte, a publicidade fornece um rico material para ser usado em sala de aula. A compreensão das imagens publicitárias desenvolve um olhar crítico que pode desmistificar ideias veiculadas pela mídia. Assim, justifica-se a inclusão de uma propaganda no material a ser analisado pelos alunos, pelo conhecimento que isto pode trazer aos professores de arte.

• Uma visita à instalação interativa eletrônica: *Trans-e: my body, my blood* (Diana Domingues, 1998)

A opção em incluir uma instalação interativa virtual, como material a ser analisado, se deve às exigências do momento atual. Não apenas o sentido do olhar deve ser sensibilizado no ensino da arte, pois, como diz Domingues (1999), quando se fala em tecnologias interativas, criações multimídia, realidade virtual, o visual está somado aos outros sentidos. O corpo entra em cena na sua totalidade; estímulos de toda a ordem geram sentidos. A janela renascentista é trocada por uma soma da audição, do andar, do tocar.

Há necessidade, então, de conhecer a leitura/interação nessa nova forma de acesso à arte, proporcionada pela tecnologia. O que diferencia a compreensão gerada na interpretação de imagens fixas, daquela advinda da interatividade eletrônica? Existem diferenças entre o "velho" espectador e o novo interagente que, por sua ação, faz a obra existir?

Em algumas entrevistas foram acrescentadas as imagens:

– Alegoria da Primavera (Sandro Botticelli, 1482. Têmpera s/ madeira)

– Guernica (Pablo Picasso, 1937. Óleo s/ tela)

Digitalizado com CamScanner

Investigando a leitura dos alunos frente às imagens

Nesta pesquisa, o pensamento do aluno foi enfocado como uma totalidade, não importando a fonte de suas respostas[8], se "fruto de reflexão original", se "influenciadas pelos ensinamentos recebidos" (Piaget, s.d., p.13) ou, ainda, se engendradas nos seus contextos socioculturais. Isso porque o interesse era identificar as peculiaridades na construção do pensamento estético, oportunizadas pelas interações do aluno com o objeto do conhecimento, a imagem.

Não só as respostas dos alunos foram consideradas como elementos de análise, mas também suas indagações, pois como diz Piaget "o exame detalhado do conteúdo das perguntas revela os interesses das crianças nas diferentes idades e nos indica uma gama de problemas que se colocam para a criança, nos quais jamais tenhamos pensado ou colocado nos mesmos termos" (Idem, p.8). Assim, não há como negligenciar o conteúdo das indagações dos alunos, tão revelador quanto o das respostas.

A abordagem utilizada permitiu aos alunos a explicitação de seus pensamentos, sem cerceamentos ou, ao contrário, sem um fio condutor, proporcionando um equilíbrio entre saber o que buscar e não direcionar o diálogo a hipóteses prévias. Ao mesmo tempo, permitiu que, enquanto os alunos falavam, pudessem ser observadas suas expressões (de espanto, de certeza, de vergonha ou timidez), seus gestos (como virar a imagem para olhar seu verso), suspiros (quando não sabiam o que dizer), enfim, outras linguagens presentes na entrevista, que não podem ser abordadas, mas são importantes, pois proporcionam maior amplitude no entendimento do pensamento dos alunos.

Em pesquisa anterior (Rossi, 1997), foi utilizado o método de crítica estética proposto por Edmund Feldman (1982), seguindo linearmente, em primeiro lugar, os aspectos descritivos (morfológicos) e analíticos (sintáticos), para depois se chegar à interpretação e ao julgamento das imagens, sendo que este deveria enfocar as qualidades, como algo distinto das preferências dos alunos. Posteriormente aprendi com David Perkins (1994) que a abordagem para olhar a arte depende dos objetivos de cada um em determinados momentos. Percebi que, para compreender o pensamento do aluno, era mais profícuo deixá-lo falar livremente, mesmo que ele inici-

[8] Em suas entrevistas, Piaget estava interessado nas crenças espontâneas das crianças, fazendo distinção entre as respostas que provinham da própria criança e aquelas que tinham sido inspiradas pelos adultos. Ele valorizava as respostas que eram fruto de uma reflexão anterior e original, excluindo "as respostas influenciadas pelos ensinamentos recebidos anteriormente ao interrogatório" (s. d., p.13).

Digitalizado com CamScanner

asse o diálogo com um julgamento, exclamando: "Que horror!" ou "não gosto!" Por que não começar daí? O aluno pode revelar seu pensamento mais espontaneamente do que quando levado a seguir um roteiro preestabelecido, enfatizando a análise formal, o que pode distraí-lo e fazê-lo perder-se entre "linhas, pinceladas e texturas", levando-o por rumos que não lhe possibilitam uma interpretação. As entrevistas foram conduzidas a partir dessa concepção.

As perguntas foram feitas, inicialmente, frente às imagens, até que o aluno esgotasse a interpretação e o julgamento. Então a discussão era encaminhada para questões mais gerais sobre estética, como o fizeram Parsons (1992) e Freeman & Sanger (1995).

O tom do diálogo foi informal visando à descontração dos alunos. Por vezes coloquei-me como colega, com as mesmas dúvidas, pedindo opiniões, demonstrando cumplicidade, o que, parece, foi muito proveitoso. Muitos alunos fizeram perguntas, esclarecendo dúvidas, solicitando minha interpretação, comparando com a sua.

A entrevista teve uma estrutura básica apenas nas perguntas iniciais e nas de julgamento. A primeira pergunta visava a introduzir o aluno em um clima de diálogo amigável. Conforme o caso, era uma variação das perguntas a seguir:

- Você pode falar sobre esta imagem?
- O que você pensa quando olha para essa figura?
- Você pode falar o que está pensando sobre cada imagem. Pode perguntar, se você quiser. Não há resposta certa ou errada.
- Você vai olhar algumas imagens e vai dizer o que passa pela sua cabeça, o que você pensa quando olha para elas.

Com essa introdução o aluno logo começava a interpretar a imagem. É como se eu tivesse dito diretamente: "Diga o significado desta imagem". Os mais novos interpretavam muito concretamente (*Eu estou vendo um guri deitado no chão*) e os mais velhos mais abstratamente. Alguns até confirmavam com a pergunta:

– *É para dizer o que ela quer dizer?*

E o diálogo prosseguia:

– Também. Podemos começar por aí.

– *Acho que ela quer dizer "pobreza", não é? Ela está mostrando a pobreza.*

– Onde você vê isso?

– *Ah, ele está em cima de algumas lajotas, na rua, parecendo uma calçada. Ele está segurando um papel...*

Digitalizado com CamScanner

O desafio da entrevistadora à confrontação de ideias

Tentando uma abordagem construtivista mais social, os alunos eram desafiados a confrontarem suas hipóteses, o que resultou em conclusões interessantes para uma professora de artes, interessada nos processos de ensino e aprendizagem. Notei que alguns alunos passavam de um nível mais ingênuo a um nível de ideias mais complexas e sofisticadas, enquanto outros ratificavam firmemente a primeira ideia. Para exemplificar, cito excertos de duas entrevistas:

Joana, de sete anos, ao interpretar a imagem de Cindy Sherman, disse que via um menino, ao que interferi:

– Um coleguinha seu disse que era uma menina. O que você acha?

– *Acho que é um menino.*

– Por quê? Tem alguma coisa na imagem que mostra que ele é um menino?

– *O cabelo dele é curto.*

– Mas meninas também não usam cabelo curto?

– *Sim, mas os meninos usam mais.*

Joana ratificou a sua ideia, enquanto Débora, de 11 anos, alterou a sua interpretação da imagem publicitária, compartilhando da minha "sugestão" de interpretação:

– Agora vamos ver estas páginas de revista. (ela examina as duas páginas, demoradamente)

– *Esta aqui?*

– Você acha que as duas páginas são de uma coisa só, ou são separadas? (não responde)

– Primeiro leia aqui em cima (aponto o texto escrito no topo da página: "Envolver os homens está ficando muito difícil"). Você acha que uma página tem a ver com a outra, ou são coisas separadas?

– *Não estou vendo muita relação entre essas coisas...*

– Então me fale: o que você está vendo aqui? (aponto para a imagem do homem).

– *Aqui eu estou vendo... um homem em forma de cacto...* (risos) *Um deserto... com um cacto e um homem... em forma de cacto. E aqui ... eu estou vendo uma sandália. Uma propaganda de sandália, que está dizendo para usar Dilly.*

– Se eu disser que uma coisa tem a ver com a outra, você acredita?

– *Eu acho que não.*

– Por que não?

Digitalizado com CamScanner

– *Porque... Por que um cacto, um homem em forma de cacto, vai ter a ver com uma sandália?*

– Mas "eles" não iriam colocar estas duas imagens, uma ao lado da outra, se não tivesse uma relação para você descobrir. De que produto é essa propaganda (aponto a imagem do homem)?

– *É... eu acho que... Propaganda? (...) Eu não estou vendo nenhuma propaganda aí!* (pausa) – *É muito difícil!*

– E por que está escrito: Envolver os homens está ficando difícil? (pausa)

– *A figura não tem muito a ver com isso, eu acho...*

– Não? Então não tem nada a ver colocar isto aqui na revista? Ninguém vai entender nada!

– *Eu não entendi mesmo!* (risos)

– Será que a mensagem não é para as mulheres usarem esta sandália para envolver os...

– *Ah, sim!* (interrompe a aluna) *Para as mulheres usarem a sandália para envolver os homens?*

– É?

– *Ah, pode ser!* (risos)

– Aí começa a ter lógica, fazer sentido?

– *Sim, ficou legal deste jeito!*

– Mas nem todo mundo vai entender?

– *É, eu não entendi no início. Agora que você falou, eu entendi!*

O processo que resultou na nova compreensão de Débora pode ser explicado pelo conceito de "zona de desenvolvimento proximal" proposto por Vygotsky (1984) para explicitar como a aprendizagem age sobre o desenvolvimento cognitivo. O autor enfatiza a importância da interação da criança com uma pessoa mais experiente na constituição dos significados.

É importante que o professor de arte saiba das possibilidades de enriquecimento da leitura dos alunos, para efetivar seu papel de mediador na sala de aula.

Após a discussão das questões de interpretação (atribuição de significados), o diálogo era encaminhado para as questões sobre o julgamento, dentre as quais:

- Esta imagem é boa ou ruim? Por quê?
- O que você acha disto?
- Você acha isto bom? Por quê?
- Você gosta desta imagem?
- Como você pode julgar esta obra?
- Qual delas é a melhor? E a pior? Por quê?

Digitalizado com CamScanner

- Que tipo de arte você acha melhor?
- Que tipo de imagem você gosta mais?

A entrevista na instalação interativa eletrônica Trans-e: my body, my blood (Diana Domingues)

Devido à novidade que a exposição representou para os alunos, as entrevistas não conseguiram manter a mesma linearidade e tranquilidade que as imagens fixas permitiram. Muitos alunos estavam tão excitados que foi difícil arrancar-lhes algumas palavras. Embora as respostas fossem desejadas, aquele momento que eles vivenciavam pela primeira vez teve que ser respeitado.

A maioria das entrevistas foi realizada na própria instalação. Algumas perguntas foram:

- O que você pode dizer sobre esta exposição?
- Você pode falar um pouco sobre tudo isto?
- O que você está pensando?
- Você acha isto bom? Por quê?

Às vezes, as entrevistas eram realizadas logo que o aluno saía da sala escura, com perguntas que variavam entre:

- Quando você foi entrando, o que pensou, o que você sentiu, o que tem para falar?
- O que você viu nesse ambiente?
- O que você pensou enquanto estava andando pela sala?
- Fale das suas impressões lá dentro.
- O que mais chamou a sua atenção?
- Fale um pouco sobre o que você viu, sobre o que você vivenciou aí.

Essas entrevistas, muitas vezes, tiveram um caráter mais de ensino do que de pesquisa, pois muitos alunos, principalmente os das séries iniciais, perguntavam mais do que respondiam, como por exemplo:

- Por que botaram este tule na frente das imagens?
- Por que tiveram a ideia de fazer esta exposição aqui?
- O que inspirou a artista para botar esta bacia de sangue aí no meio?
- Foi ela que botou esta bacia aqui?
- A artista Diana foi a primeira a ter esta ideia, ou já tinha mais gente fazendo esse tipo de arte?

Isso demonstra a necessidade de se levar em conta, não apenas as respostas dos alunos, como também suas indagações, como elementos de análise. As perguntas também revelam os interesses dos alunos, fazendo-nos refletir sobre os problemas, as hipóteses, enfim, as teorias que os alunos estão construindo.

Digitalizado com CamScanner

BIBLIOTECA CECILIA MEIRELES

COMO OS ALUNOS INTERPRETAM AS IMAGENS? 3

As reproduções de obras de arte, a instalação interativa e o anúncio publicitário que os alunos analisaram são textos que eles leram a partir de suas visões de mundo, que incluem experiências passadas, expectativas para o futuro, crenças, teorias, intuições, sonhos. Suas leituras constituem um rico universo a ser explorado. No entanto, as ideias mais significativas e frequentes devem ser as priorizadas, pois demonstram a natureza do processo da compreensão estética, no nosso contexto.

A opção em priorizar a análise da interpretação que os alunos fizeram deve-se a uma mudança de paradigma no campo da apreciação estética, mudança esta que deve acontecer também na disciplina arte, já que o mundo da arte e o mundo da arte-educação comungam das mesmas ideias (Wilson, 1989). O usual enfoque formalista na leitura estética não permite a compreensão que um enfoque interpretativista pode fornecer. Por isso, a interpretação é o aspecto primordial a ser analisado. O julgamento, embora seja abordado em separado, é considerado em relação à interpretação, ambos demonstrando a compreensão estética dos alunos.

A metodologia de coleta dos dados foi inspirada nos trabalhos de Parsons (1992, 1993, 1999), bem como nos estudos de Freeman (1995, 1997, 1999).

Apesar de os depoimentos dos alunos terem apresentado tanta diversidade quanto possibilitam as inúmeras subjetividades envolvidas, a análise revelou coincidências com os depoimentos dos sujeitos de Parsons e de Freeman e, às vezes, com os de Housen.

Assim, as ideias apresentadas pelos alunos foram organizadas de acordo com suas similitudes estruturais, definindo a natureza do seu pensamento estético.

A seguir são apresentadas a análise e a interpretação dos depoimentos dos alunos, abordando os seguintes elementos:

- as relações que o aluno estabelece com a imagem/obra:
  - com o mundo nela representado;
  - com o artista que a produziu;
  - com o leitor que a lê;
- a interpretação pela narrativa;

Digitalizado com CamScanner

- a interpretação pelo sentido referencial;
- a interpretação pelo sentido abstrato (tema subjetivo);
- o julgamento pela cor;
- o julgamento pelo tema;
- o julgamento pelo realismo;
- o julgamento pela expressividade da obra;
- outros critérios: a maestria do artista, a utilidade da obra e a criatividade do artista;
- a leitura da fotografia de uma instalação de arte;
- a leitura de uma imagem publicitária;
- a leitura/interação numa instalação interativa eletrônica.

Quem ou o quê define o sentido da imagem?

Como já foi explicitado anteriormente, ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que a estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la. Segundo Freeman e Parsons (1999)*, quando o leitor está apreciando uma imagem, se defronta com um quebra-cabeça ao tentar responder à questão: onde devem ser encontradas sua beleza e qualidade? Em outras palavras: quem ou o quê é o responsável, intencionalmente, pela natureza da obra? Assim, o leitor pode crer que:

- o responsável pela beleza e pela qualidade da obra seja o "mundo" nela representado (aí a obra será boa se a coisa representada for boa);
- seja o "artista" quem define a natureza da obra (aí ele quer descobrir as intenções do artista para poder interpretar);
- seja do "leitor" a responsabilidade de dar significado à obra (aí ele lê a obra de acordo com a sua subjetividade).

Estas relações também podem ser explicitadas a partir das três concepções que aparecem no processo do desenvolvimento estético (Parsons, 1997):

- a primeira é uma concepção realística de beleza, normalmente presente nas crianças, quando consideram o "mundo" (o tema) como a fonte da beleza da obra;
- posteriormente aparece, na visão dos adolescentes, a concepção

* O texto *Children's intuitive understandings of pictures* foi-me enviado por Norman Freeman no final de 1998. Após a defesa da tese que gerou este livro, o professor Parsons enviou-me uma cópia do artigo (*Children's intuitive understandings of art*), já publicado como capítulo do livro *Understanding and teaching the intuitive mind*, organizado por Bruce Torff e Robert Sternberg. Erlbaum, 1999.

Digitalizado com CamScanner

- a interpretação pelo sentido referencial;
- a interpretação pelo sentido abstrato (tema subjetivo);
- o julgamento pela cor;
- o julgamento pelo tema;
- o julgamento pelo realismo;
- o julgamento pela expressividade da obra;
- outros critérios: a maestria do artista, a utilidade da obra e a criatividade do artista;
- a leitura da fotografia de uma instalação de arte;
- a leitura de uma imagem publicitária;
- a leitura/interação numa instalação interativa eletrônica.

Quem ou o quê define o sentido da imagem?

Como já foi explicitado anteriormente, ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que a estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la. Segundo Freeman e Parsons (1999)[9], quando o leitor está apreciando uma imagem, se defronta com um quebra-cabeça ao tentar responder à questão: onde devem ser encontradas sua beleza e qualidade? Em outras palavras: quem ou o quê é o responsável, intencionalmente, pela natureza da obra? Assim, o leitor pode crer que:

- o responsável pela beleza e pela qualidade da obra seja o "mundo" nela representado (aí a obra será boa se a coisa representada for boa);
- seja o "artista" quem define a natureza da obra (aí ele quer descobrir as intenções do artista para poder interpretar);
- seja do "leitor" a responsabilidade de dar significado à obra (aí ele lê a obra de acordo com a sua subjetividade).

Estas relações também podem ser explicitadas a partir das três concepções que aparecem no processo do desenvolvimento estético (Parsons, 1997):

- a primeira é uma concepção realística de beleza, normalmente presente nas crianças, quando consideram o "mundo" (o tema) como a fonte da beleza da obra;
- posteriormente aparece, na visão dos adolescentes, a concepção

[9] O texto *Children's intuitive understandings of pictures* foi-me enviado por Norman Freeman no final de 1998. Após a defesa da tese que gerou este livro, o professor Parsons enviou-me uma cópia do artigo (*Children's intuitive understandings of art*), já publicado como capítulo do livro *Understanding and teaching the intuitive mind*, organizado por Bruce Torff e Robert Sternberg, Erlbaum, 1999.

Digitalizado com CamScanner

que valoriza o papel do "artista" na definição da qualidade da obra;

- por fim, na adolescência tardia, há a possibilidade de surgir a consciência do papel ativo do "leitor".

E Freeman e Sanger (1995), abordando a imagem como um objeto intencional, postulam que esta intencionalidade se difunde por várias relações. Então, uma imagem:

- é sobre algo;
- é sobre a atitude do artista em relação a esse algo;
- dirige-se a um leitor.

Em outras palavras, a imagem estabelece relações com as "coisas" (o que motiva o reconhecimento da coisa representada), com a mente do "produtor" (a pessoa que intencionalmente atualiza sua intenção pictórica) e com a mente do "leitor" (a pessoa que intencionalmente busca a compreensão da imagem).

Tais elementos formam uma "rede de relações de intencionalidades", que tem a imagem como o centro das relações com o mundo, com o artista e com o leitor.

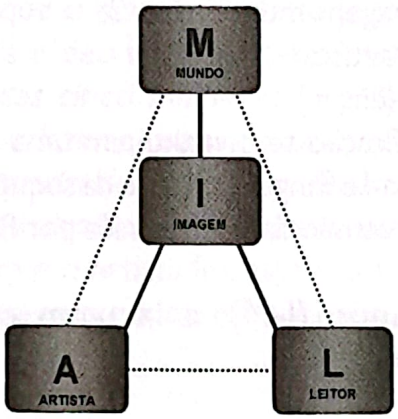


Figura 1: Rede de Relações de Intencionalidades
Fonte: Freeman e Sanger (1995, p.3)

Há, então, um consenso entre os teóricos do desenvolvimento estético[10], ao distinguirem três relações possíveis em um encontro estético. Tais relações aparecem numa típica progressão, "que é de uma complexidade cognitiva crescente e também de crescente adequação às obras de arte: em outras palavras, leva, em geral, a melhores interpretações" (Parsons, 1997, p.63).

[10] Parsons (1992, 1997), Freeman e Sanger (1995), Parsons e Freeman (1999) e Gardner (1994, 1997).

Digitalizado com CamScanner

Utilizando as ideias dos autores no contexto da leitura estética na escola, dizemos que os alunos relacionam a imagem com:

- o mundo (nela representado);
- o artista (ou produtor);
- o leitor (o aluno que lê).

Para facilitar o entendimento desta classificação, são analisadas as relações estabelecidas pelos alunos, entre a imagem e:

- aquilo que ela representa (o mundo): "relação imagem-mundo";
- quem a produziu (o artista): "relação imagem-artista";
- eles próprios (o leitor): "relação imagem-leitor".

Devido ao fato de terem aparecido diferenças na complexidade do pensamento revelado pelos alunos (em relação às classificações dos autores), é necessário explicitar tais diferenças. Isto é feito pelo desdobramento da relação da imagem com o mundo, em três tipos diferenciados. Portanto, ao invés de apenas três, são cinco os tipos de relações possíveis:

a) relação imagem-mundo:
   1) relação imagem-mundo tipo 1;
   2) relação imagem-mundo tipo 2;
   3) relação imagem-mundo tipo 3;
b) relação imagem-artista;
c) relação imagem-leitor.

Portanto, esta classificação se constitui em uma adaptação da Rede de Intencionalidades de Freeman e Sanger (1995), e da sequência de concepções no desenvolvimento da compreensão da arte, definida por Parsons (1997).

A relação imagem-mundo (I-M): a imagem como representação do mundo

O aluno estabelece esta relação quando demonstra acreditar que a imagem é, literalmente, a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem. Assim, a arte serviria para mostrar os fatos ou uma determinada realidade. O papel do artista seria o de transferir as características e as qualidades do mundo para a imagem. Por isso, o julgamento da obra é feito com os mesmos critérios que o leitor usa para fazer considerações morais sobre as coisas do mundo. Se uma coisa é moralmente aceitável, a sua representação receberá um juízo positivo.

Os alunos apresentam três variações (ou tipos) da relação imagem-mundo. Estes tipos apresentam diferenças na complexidade do pensamento estético e tendem a seguir um processo linear quanto ao seu aparecimento.

Digitalizado com CamScanner

A relação imagem-mundo tipo I: a arte se submete à realidade

Esta relação liga a imagem ao mundo (nela representado) tão diretamente que não admite qualquer dose de autonomia do artista, embora o aluno diga que os artistas fazem obras porque têm vontade ou porque querem mostrar algo. Nesta relação, este algo é a própria realidade representada na imagem. O aluno pensa que o artista apenas aproveita as oportunidades que a vida lhe oferece, quando as coisas (temas) surgem diante dele. Então ele as mostra, submetendo-se à realidade tal qual ela é. Alguns depoimentos que exemplificam esta relação são:

• ***Séries iniciais***

– *Esta imagem tem as cores feias. O pintor não devia ficar num lugar tão escuro pra pintar!* (Segall)[11]

– Será que o artista queria mostrar alguma coisa com isto? – *Ele queria mostrar que estas mulheres tinham brigado.* (Segall)

– Sobre o que é esta imagem? – *Sobre umas pessoas que estão dentro de casa.* (Segall)

– Por que será que o pintor fez deste jeito? – *De repente o pintor viu uma casa destruída e deu vontade dele desenhar uma casa destruída, parecida com aquela das cinco mulheres.* (Segall)

– Por que ele quis fazer quadradinhos coloridos? – *Porque ele estava vendo um monte de quadrados coloridos. Então ele fez os quadradinhos.* Onde estavam esses quadradinhos? – *Estavam na casa dele.* (Mondrian)

– Por que será que o artista fez este quadro? – *Ele queria dizer que ele estava triste.* – Quem estava triste? – *O menino.* (Sherman)

• ***5ª e 6ª séries***

Embora com menor frequência, no início da adolescência ainda aparece a relação da imagem com o mundo nela representado, sem considerar que o artista possa, nem mesmo, escolher o tema. Ao responderem à pergunta "Sobre o que é esta imagem?" aparecem respostas como:

– *Sobre uma casa velha.* (Segall)

– *Acho que ele viu uma família que estava nesse estado. Ele pensou nisso e desenhou!* – Como será que foi feita esta imagem? – *A pessoa estava pensando no que tinha visto e desenhou.* – Então você acha que ela viu isto? – *Acho que viu.* – Onde? – *Na rua, enquanto estava passeando.* (Segall)

---

[11] A obra referida é colocada entre parênteses, utilizando o sobrenome do(a) artista: Sherman, Segall, Mondrian, Kapoor. No parêntese, indica-se também a idade do aluno autor da frase.

Digitalizado com CamScanner

– *É sobre uma guria deitada com um papel na mão e que estava um pouco triste e que estava olhando para o lado.* (Sherman)

– *Que ele é um cara drogado. Decerto ele era drogado e depois se livrou do vício.* (Sherman)

– *Sobre uma menina que morava na rua.* (Sherman)

– *Sobre um menino que está triste.* (Sherman)

– Por que será que ele tirou esta foto? – *Para mostrar que ela estava pensando.* – Esta imagem é boa ou ruim? – *É boa. Porque está demonstrando como ela pensa.* – Explique melhor. – *Ela está pensativa na foto. Mostra o modo como ela fica para pensar. Por exemplo, ela está deitada no chão da casa dela, pensando em alguma coisa.* (Sherman)

Pode-se notar que estes alunos pensam que o artista aproveitou a oportunidade que surgiu à frente de seus olhos para produzir a obra. E, já que ele apenas aproveitou a ocasião, mas não a criou, teve que se submeter à realidade tal como ela se apresentava.

Quanto menor é o aluno, menor é o reconhecimento da autonomia do artista, de seu poder sobre a imagem, enfim, de sua intencionalidade. Pode-se ver situação semelhante no desenvolvimento da moral. Piaget, em seus testes sobre a mentira, mostrou que as crianças de sete anos, em média, fazem abstração da intenção das pessoas que mentem, julgando as mentiras do ponto de vista exterior, não subjetivo, fenômeno ao qual chamou de "responsabilidade objetiva". Esse fenômeno tende a diminuir com a idade (1994, p.113-130).

Portanto, não levar em consideração as intenções do produtor da imagem é próprio de crianças das séries iniciais, por fatores cognitivos, embora esta característica possa ser vista também em alunos de 5ª e 6ª séries. Isto evidencia que existem diferenças no estabelecimento deste tipo de relação da imagem com o mundo, entre alunos com diversidade na familiaridade com arte. Crianças com pouca ou nenhuma familiaridade enfocam frequentemente esta relação até os 11 ou 12 anos, enquanto que crianças com familiaridade com discussão estética apresentam menos respostas que desprezam o poder do artista, desde as séries iniciais.

A relação imagem-mundo tipo 2: o artista escolhe a realidade

Quando o aluno enfoca esta relação, concebe que o artista já não depende mais do total acaso para produzir arte. Reconhece uma certa intencionalidade do artista, mas sua autonomia vai até o ponto de poder escolher ou montar uma cena que queira mostrar. No entanto, aquilo que é mostrado faz parte da realidade; são coisas ou personagens da vida mes-

Digitalizado com CamScanner

mo. Em outras palavras, há o reconhecimento da intencionalidade do artista, mas apenas em procurar algo que sirva a seus propósitos. As coisas são como são, e ele não tem o poder de manipular o real de acordo com intenções, necessidades ou desejos de expressão. É uma leitura muito comum, desde as séries iniciais até a entrada na adolescência, principalmente em alunos sem familiaridade com arte.

• ***Séries iniciais***

– Por que fizeram esta foto? – *Porque ele queria mostrar as coisas que têm na cidade. As coisas ruins que têm na cidade. Eu acho que é por isto.* – Ele bateu a foto quando viu ele deitado na rua? – *Eu acho que ele tem um estúdio. Ele pediu para o menino deitar num lugar meio sujo e tirou a foto.* – Você acha que esta é uma boa imagem? – *Não, porque, como eu disse, é uma pessoa pobre. É um pouco boa... Não é boa. Ela é mais ruim do que boa, porque este menino é sujo...* (Sherman – 8 anos)

– Por que alguém fez esta imagem? – *Eu acho porque tem muito desemprego nas ruas, e aí ele pensou nisso e fez esta imagem.* (Sherman – 8 anos)

Uma menina de oito anos pensa que as mulheres da imagem de Segall são feias na realidade, e o artista pouco pôde fazer para embelezá-las. Ele não teve a intenção de representar mulheres feias; não teve outra opção:

– *As mulheres são feias.* – Como é o rosto destas mulheres? – *É feio. Os olhos e o nariz são grandes e a boca é mais ou menos feia.* – Será que pintaram elas assim de propósito? – *Acho que não.* – Será que a pessoa que desenhou se enganou e fez errado? – *Acho que ele fez o que pôde!*

Os depoimentos mostram que os alunos concebem a figura do artista como um "copista do real", que nada mais faz do que se submeter às características da realidade. Ao mesmo tempo, os alunos não demonstram consciência de que aquilo que descrevem não é a realidade, mas a sua interpretação dela, carregada de conceitos e preconceitos apreendidos nas suas interações sociais. Eles interpretam e julgam as imagens com as mesmas considerações e critérios que utilizam para se referirem à coisa representada. Isso porque concebem que o artista apenas transferiu para a imagem as características das coisas: feia, bonita, alegre, suja, pobre, indecente:

– Por que você achou esta a pior de todas as imagens? – *Porque eu não gosto de pobres. Eu não gosto de ver.* (Sherman – 8 anos)

Resumindo, para a maioria das crianças, a ação do artista consiste em escolher ou, no máximo, em manipular o mundo real e submetê-lo aos seus objetivos de mostrar algo. O artista não seria capaz de outra coisa senão transferir para a imagem os atributos do mundo. Por isso a imagem é ruim se o referente é feio ou moralmente condenável, com os termos bom e bonito

Digitalizado com CamScanner

(ou ruim e feio) fundindo-se num só, no momento do julgamento.

Os alunos sem familiaridade com arte revelam uma visão passiva do artista, enquanto que os familiarizados lhe concedem maior autonomia.

• *5ª e 6ª séries*

A maioria desses alunos, sem familiaridade com arte, continua relacionando a imagem com o mundo nela representado. Muitos já apresentam o pensamento abstrato, o que não impede que concebam o papel do artista como simplesmente o de escolher, mas não de criar, os meios para sua expressão, como Deise (11 anos), ao interpretar a imagem de Sherman:

– *Eu acho que ele está falando de desemprego nessa história aí!* – Será que isto estava acontecendo com ela na realidade, ou ela fez esta pose só para tirar a foto? – *Acho que estava acontecendo, porque eu não faria a pose que ela está fazendo.* – O que esta imagem significa? – *A vergonha do desemprego no Brasil.*

Deise demonstra um pensamento abstrato ao mencionar que o artista "está falando de desemprego" através da imagem. Também, quando se refere ao significado da imagem, usa um substantivo abstrato (a vergonha do desemprego) o que não se vê nas falas das crianças pequenas. No entanto, percebe-se que ela pensa que o artista limita-se a "falar" sobre um fato, pois o personagem é real: uma desempregada. Assim, ela privilegia o mundo, mais do que o artista, na responsabilidade pela imagem.

No depoimento de Célia (11 anos) vê-se a mesma situação:

– Sobre o que trata esta foto? – *Sobre a prostituição.* – Que tipo de pessoa tirou esta fotografia? – *Não sei. Alguma pessoa que estava à procura de coisas assim.* – Por exemplo? – *Fotógrafos, jornalistas.* – Ela sabia que estava sendo fotografada e fez uma pose, ou ela nem sabia que estava sendo fotografada? – *Sabia e posou para a foto.* – Esta menina é uma prostituta ou ela só está posando para a foto? – *Ela é uma prostituta.* – Esta imagem é boa ou ruim? – *Ruim.* – Por quê? – *Por causa da prostituição.* – Se ela não fosse uma prostituta, a imagem seria boa ou ruim? – *Talvez boa.* – Por que "talvez"? – *Porque talvez ela fosse uma ladra ou alguma coisa assim.* (Sherman)

O pensamento abstrato permite à Célia a atribuição de um sentido mais geral (a prostituição) do que particular (uma determinada prostituta). Ela reconhece a intencionalidade do artista em procurar algo que sirva aos seus propósitos e de, até certo ponto, manipular o real. Porém, sua ideia é a de que o artista teria procurado esse algo na realidade: "a menina" é, verdadeiramente, uma prostituta! E se assim não fosse "poderia ser uma ladra", o que tornaria a imagem ruim da mesma maneira. A imagem seria melhor se tratasse (leia-se "retratasse") de um assunto não condenável

Digitalizado com CamScanner

moralmente. Com esse julgamento Célia enfoca a relação imagem-mundo tipo 2, concebendo o artista como um ser determinado pelo mundo, sem nenhum poder de se desvencilhar dele no fazer arte e, assim, são os atributos do mundo que determinam os critérios de seu julgamento: o que é bom na realidade é bom na arte também.

• ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

A relação imagem-mundo tipo 2 ainda pode ser vista em alunos adolescentes sem familiaridade com arte, os quais permanecem buscando no mundo concreto os argumentos e os fundamentos para a existência da obra, como mostram estes depoimentos sobre a imagem de Segall:

– *Está mostrando pessoas que algum pintor desenhou para mostrar como são. Ele não fez bem definido. Acho que são índias... O jeito que ele desenhou.* (...) *Ele viu algumas pessoas e tentou fazer igual. Algumas estão com a blusinha aberta, aparecendo os seios.* – Por que será que ele pintou índias? – *Ele quis mostrar que elas não usam roupas.* (17 anos)

– *A pessoa que fez tinha noção do que se passa neste lugar. Ele pode ter vindo deste prostíbulo e ter feito uma pintura, para dizer que elas não estão contentes com o trabalho.* (...) *Eu acho que ele fez os rostos assim, porque talvez o lugar fosse escuro e não dava para ver direito.* (18 anos)

– Por que será que ele fez isto? – *Parece uma casa pobre. Eu acho que ele quis mostrar que alguém foi embora e que o pobre também fica triste.* (17 anos)

– *Eu acho que ele* (o artista) *fez isto justamente para a pessoa imaginar o que deve estar acontecendo. Por exemplo, estas pessoas devem estar falando mal daquelas duas pessoas...* – Você acha? – *Eu acho que estão, porque aquelas duas estão sem a parte de cima da roupa.* – Por que será que elas estão assim? – *Eu acho que elas devem estar assim propositadamente para poder ver as opiniões dos outros a respeito disso ou só para provocar. Tem pessoas que fazem isso também!* (15 anos)

Gradativamente, os sentimentos identificados na imagem deixam de ser atribuídos aos personagens ali presentes e passam a ser vinculados ao seu produtor, o que configura a relação imagem-mundo tipo 3.

A relação imagem-mundo tipo 3: o artista transfere seus sentimentos para a obra

Quando enfoca esta relação, o aluno ainda não tem acesso a uma ideia importante do mundo da arte, que Mário Pedrosa resumiu no seguinte pensamento: "O artista, ao realizar a obra, não faz nenhuma comunica-

Digitalizado com CamScanner

ção ao público do que se passa dentro dele (...) seria equiparar a forma artística a um sinal de tráfego que numa estrada avisa da proximidade de uma curva" (Morais, 1998, p.135). Mas esta é uma ideia persistente inclusive em adultos.

Os alunos não evoluem de uma concepção que busca o sentido da obra no mundo concreto diretamente para a relação da imagem com seu produtor (imagem-artista), onde buscam o sentido na expressão de significações, sentimentos ou ideias, os quais seriam intencionalmente postos na imagem pelo artista. A transição está na relação imagem-mundo tipo 3, a mais avançada dentre as relações da imagem com o mundo. Esta relação é enfocada quando o aluno pensa que a obra é o resultado da transferência dos sentimentos ou humores do artista para a imagem. A diferença entre esta relação e a anterior (tipo 2) é que, agora, o referente não é do mundo exterior e sim do mundo interior do artista. Mas, da mesma forma, os atributos do mundo (no caso, a interioridade do artista) são transferidos, quase que mecanicamente, para a imagem. Seus sentimentos e humores determinam os atributos da imagem e, portanto, a sua qualidade.

O estabelecimento da relação da imagem com o mundo interior do artista começa a surgir a partir da pré-adolescência, nos meados do ensino fundamental, mas pode estender-se até a idade adulta, principalmente em pessoas sem familiaridade com arte.

• ***5ª e 6ª séries***

Os depoimentos mostram a crença de que as características do mundo interior do artista são transferidos para a obra durante a sua produção:

– Por que um artista faz uma pintura triste? – *Pode ser que ele também esteja meio triste. Eu acho que no dia que ele está triste, faz uma coisa mais triste.* – Você acha que os artistas pintam os quadros conforme o estado de espírito deles ou, por exemplo, se um dia ele estiver bem alegre, ele poderá pintar um quadro triste como este? – *Acho que, quando ele estiver mais alegre, ele vai pensar numa coisa melhor para fazer. Pode fazer uma paisagem bonita, colocar umas cores mais alegres.* (12 anos)

Nota-se que não há distinção entre os termos *triste*, *feio* e *ruim* no julgamento, quando os alunos enfocam a relação imagem-mundo tipo 3, mesmo quando o tema já tem um caráter mais abstrato e amplo:

– O que você vê no rosto delas (Segall)? – *Tristeza.* – E você acha que é bom um artista pintar um quadro sobre tristeza? – *Eu acho que depende do estado que o artista está na hora que ele foi pintar o quadro.* – Se ele

Digitalizado com CamScanner

está triste, vai pintar um quadro triste? – *Eu acho que sim.* – E se, de repente, ele recebe uma boa notícia e fica alegre, o que acontece? Ele tem que parar de pintar? – *Eu acho que sim, e quando ele estiver triste de novo eu acho que ele continua. E aí ele vai ter mais ideias também.* – Você acha que este quadro é bom ou ruim? – *Ruim, pela escuridão dele e pelo rosto das mulheres que estão bem tristes.* (12 anos)

O depoimento de Pedro (11 anos) também mostra a fusão entre o feio e o ruim, típica das relações imagem-mundo:

– Quando o pintor pinta uma coisa feia assim... Não feia, uma coisa triste, ele normalmente está triste; os sentimentos dele não estão dos melhores. (Segall)

Gradativamente, os alunos começam a acreditar na possibilidade de o artista fazer uma obra que contenha um sentimento diferente daquele que estaria sentindo no momento da execução da mesma, como mostra Gabriele, de 11 anos:

– *Eu acho que para o artista fazer um quadro alegre é melhor ele estar feliz, porque ele está sentindo os sentimentos. Se ele está triste ele também pode fazer, mas não vai ficar tão bom quanto ficaria se ele estivesse alegre. É melhor que ele exprima os seus sentimentos, daí ele pinta um quadro melhor.* – E você, quando está alegre, consegue fazer uma coisa mais triste? – *Eu acho que eu consigo, mas se eu estiver triste eu vou fazer uma coisa melhor para demonstrar a tristeza.*

Este pensamento chega a considerar a possibilidade de o artista decidir, com autonomia, o que vai fazer. No entanto está implícito também que, provavelmente, ele não conseguirá expressar-se verdadeiramente e que, assim, o quadro não terá a mesma qualidade. Em outras palavras, produzir algo alegre, enquanto se está triste, resulta em uma obra sem qualidade.

No nosso contexto a incidência deste pensamento é significativa. No entanto, Parsons pouco aborda este tipo de interpretação que, na sua classificação, configura a transição entre o segundo e o terceiro estágio, conforme os exemplos por ele citados (1992, p.83):

– (...) *se estiverem zangados* (os artistas) *pintam duas pessoas à luta.* (Denise, 12 anos).

– *Se se sentirem tristes e infelizes, podem pintar uma pessoa triste e infeliz.* (Dustan, 12 anos).

O que caracteriza tais pensamentos como de transição entre o segundo e o terceiro estágios é o fato de priorizarem o tema em detrimento da expressão, mas, ao mesmo tempo, perceberem que o estado de espírito do artista tem influência na produção da obra. A prioridade ao tema faz parte do pensamento do segundo estágio enquanto que a expressividade é um conceito predominante do terceiro estágio na classificação de Parsons.

Digitalizado com CamScanner

• ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Ainda é significativo o uso do enfoque da relação da imagem com o estado de espírito do seu produtor nos adolescentes:

– O pintor pinta conforme o estado de espírito dele no momento? – *Sim, eu acho que sim. Talvez este pintor* (Mondrian) *estava mais feliz na hora que pintou, e este* (Segall) *viu alguma coisa, até mesmo esta cena, e se sentiu triste.* (14 anos)

– Como esta imagem foi feita? – *É uma fotografia. Alguém fez por algum motivo. Acho que foi uma pessoa que... A gente sente o que ela devia estar sentindo.* – O que ela estava sentindo? – *Tristeza.* – Quem estava sentindo tristeza? – *Quem fez a foto!* – Se o artista está triste, ele faz uma obra triste, e se ele está alegre, ele faz uma obra alegre? – *Sim.* – Esta imagem é boa ou ruim? – *Ruim, porque ela está expressando tristeza.* (14 anos)

Tatiana (15 anos), enfocando a relação imagem-mundo tipo 3, pensa que, se o artista não faz a obra de acordo com seus sentimentos atuais, ela não ficará boa:

– *Pode ser que ele estivesse se sentindo triste quando pintou este quadro.* – Será que o pintor que pintou esta outra imagem (Mondrian) estava triste? – *Eu acho que ele estava alegre.* – Você acha que um quadro é triste quando o pintor está triste ou ele pode estar alegre e fazer um quadro triste? – *Eu acho que ele não pode fazer um quadro triste quando está alegre e nem fazer um quadro alegre quando está triste, porque o quadro é um pouquinho do autor. Pelo que eu sei (e gosto de observar as coisas), nós fizemos conforme nós estamos nos sentindo, senão as coisas não ficam direito.* – Tem que fazer com a alma? – *Com certeza!* (Segall)

Fabiana (14 anos), ao interpretar a imagem de Mondrian, procura, na superfície da imagem, os possíveis sentimentos do artista:

– Por que será que um artista faz imagens deste tipo? – *Para expressar um sentimento que ele está sentindo. Todo artista quando faz um trabalho tem que estar sentindo alguma coisa para expressar no trabalho.* – O que esse artista estaria sentindo? – *Ele estava se sentindo sozinho, mesmo tendo várias pessoas ao seu redor. Quando uma pessoa está triste, nenhuma daquelas amigas que tem ao redor são amigas mesmo. E ele se sente só, não tem com quem se abrir, não tem ninguém de confiança, nenhum amigo real.* – De que maneira você vê isso na imagem? – *Ele poderia ser qualquer uma dessas casas. Ele estaria trancado.* (...) – Fale sobre as cores. – *São cores não muito alegres, vivas.* – Você acha que elas não são alegres e vivas? – *Seriam vivas, mas não de transbordar alegria.* – Elas não transmitem alegria? – *Não, seria mais que ele está só.*

Digitalizado com CamScanner

A maioria das pessoas, mesmo as crianças, vê alegria nas cores de Mondrian. A cor é o primeiro signo de expressão que as crianças mencionam. Fabiana lhe atribui um significado mais pessimista: "o artista estaria só". Mas ela não se dá conta de que interpreta a imagem de acordo com a sua visão, a sua subjetividade. Ela pensa que está apenas descrevendo o que Mondrian pintou. Para ela o artista está, apenas, comunicando a sua subjetividade, "botando para fora" o que sente, fazendo da imagem uma espécie de autorretrato, sem domínio algum sobre a natureza da sua produção, mais como terapia do que como comunicação:

– O que é arte? – *É a expressão que a pessoa bota para fora, o que ela sente, geralmente. Às vezes saem uns trabalhos bonitos: um desenho, uma escultura, que expressa aquilo que ela está sentindo no momento, os sentimentos da pessoa.*

O pensamento implícito em: "às vezes saem uns desenhos bonitos" é o de que o artista está cheio de arte e, no momento da produção, ele abre as comportas da criatividade e a deixa jorrar, descarregando a sua interioridade para o mundo externo. O quadro emerge da emoção (mas não da razão) no exato momento da criação: "as cores não são muito vivas porque ele se sentia só." Parsons usa a metáfora da descarga hidráulica para ilustrar como a expressão é entendida no terceiro estágio: "Segundo esta concepção, vamos acumulando sentimentos dentro de nós, e estes atingem por vezes uma pressão considerável. Fazemos então um quadro, libertando assim os sentimentos e atenuando a pressão" (1992, p.83). A produção da arte é vista como terapia ou catarse do artista:

–*Acho que o artista* (Mondrian) *estava querendo transmitir um sentimento, aliviar a tensão, alguma coisa assim.* – Você acha que olhar para esta imagem alivia a tensão? – *Para mim não, mas a pessoa que pintou conseguiu.* (18 anos)

– O que você acha que é arte? –*Acho que não é só pegar um papel e desenhar. Se põe tudo o que se está sentindo na hora. É alguma coisa que tem significado. Não fazer só por fazer. Quando você olha já sabe mais ou menos o que ele sentiu.* – Se o artista está triste ele faz uma obra triste? – *Sim.* (16 anos e meio)

Ao final do ensino fundamental, alunos com familiaridade com leitura estética abandonam a ideia de que o estado de espírito do artista é transferido para a obra durante sua produção, enquanto que os sem-familiaridade permanecem com tal pensamento. Para os familiarizados com arte o importante passa a ser "como" o artista lida com seus sentimentos, o que já denota o enfoque da relação da imagem com o seu produtor (relação imagem-artista).

Digitalizado com CamScanner

A relação imagem-artista (I-A): decifrando as intenções do artista

Ao estabelecer esta relação, o aluno abandona as referências à concretude do mundo real e ao mundo interior do artista. O desafio, agora, é pensar na intencionalidade do autor, cabendo ao leitor "descobrir" o significado da obra. Quando estabelece esta relação, o aluno pensa que a responsabilidade pela definição do significado da obra está, apenas, a cargo do artista. Ele sente-se como um decifrador dos significados que o artista teria colocado na obra. É como diz Parsons sobre uma das características do terceiro estágio: "compreender o quadro é perceber quais foram as intenções do artista" (1992, p.89).

Nesta relação o aluno não tem consciência da "contaminação" (constituição) cultural do artista (e de todo mundo) e, portanto, sem a autonomia absoluta que ele lhe dá. É como se o artista fosse um sujeito a-histórico. O aluno que enfoca esta relação não concordaria com David Hockney: "Não acredite nunca no que diz um artista, veja, antes, o que ele faz" (Morais, 1998, p.65).

Uma leitura superficial poderá confundir esse pensamento com aquele que caracteriza a relação imagem-mundo tipo 3, quando a palavra sentimento se refere ao estado de espírito do artista que foi transferido para a obra. Mas quando ele estabelece a relação da imagem com o artista, a obra resulta da interpretação que este faz de um determinado sentimento. O aluno passa a valorizar a expressividade que o artista consegue impingir à obra como um todo. A partir daí, uma imagem triste não é mais julgada como ruim, pois o importante é a expressão pessoal (intencional) do seu autor. O aluno consegue distinguir o julgamento moral do estético, deixando de fundir os termos feio, triste e ruim.

Desde as séries iniciais, os alunos já mostram a consciência da existência do artista na produção da obra. Todas as crianças sabem que os artistas pintam quadros e fazem outros tipos de arte. Mesmo quando enfocam a relação I-M mais elementar, o artista já está, implicitamente, presente. Mas é de uma maneira retórica, apenas; uma maneira superficial, sem o conteúdo necessário. É no início da adolescência que o artista passa a existir intelectualmente, fazendo parte dos argumentos interpretativos. Por isso não encontramos o enfoque da relação imagem-artista nas séries iniciais.

- ***5ª e 6ª séries***

A partir da 5ª série começa a ser mais frequente o estabelecimento da relação imagem-artista. Talvez essa nova forma de pensar seja possível devido ao início da transição do pensamento concreto para o pensa-

Digitalizado com CamScanner

mento formal, com o desenvolvimento de novas habilidades lógicas. As operações formais trazem a possibilidade da distinção entre o real e o possível, o que gera uma leitura que considera diversas possibilidades na atribuição de significados. Na teoria de Piaget, a idade dos 11 anos, aproximadamente, marca a entrada nas operações formais, embora não se possa atribuí-la apenas à idade. A vivência de cada pessoa, em certos domínios, pode antecipar ou retardar a transição. O mesmo se pode dizer em relação ao uso da relação imagem-artista. Alunos com familiaridade com arte iniciam a estabelecer esta relação no início da adolescência, enquanto que os não familiarizados permanecem mais tempo relacionando a imagem com o mundo nela representado (I-M), para iniciarem o enfoque da relação da imagem com o artista apenas no final do ensino fundamental.

Podemos perceber, nos depoimentos de alunos que estão entrando na adolescência, a valorização da intenção do artista:

– *Se fosse eu o pintor, para mim isto aí teria sentido.* (11 anos)

– *Eu acho que arte é uma maneira que as pessoas têm para representar tudo o que elas sentem, tudo o que elas sabem e tudo o que elas acham.* (13 anos)

– *Eu acho que o jeito dele* (Kapoor) *expressar... Eu acho que parece uma solidão. Está tudo muito afastado... Uma coisa assim triste, não é?* – Você vê o que ele expressou? – *Eu acho que a pessoa, o artista que fez... ele é que sabe expressar. Ele sabe o que está fazendo. Se ele estivesse aqui do meu lado, ele ia me dizer: isto é tal coisa, porque eu não sei! Eu não entendi muito bem... Eu estou dizendo do meu jeito. Mas eu acho que ele fez do jeito que ele vê as coisas.* – Você acha que é uma boa obra? – *Não posso dizer boa ou ruim, porque cada um faz como pode e também do seu jeito, do jeito que ele vê as coisas. Eu achei legal o jeito dele expressar isto aí.* – Então você valoriza a arte porque é uma expressão do artista? – *É uma expressão do artista. Ele tem o direito de fazer como quiser e também do jeito que ele sabe fazer.* (Carolina, 12 anos)

E estas são palavras de Jessie (18 anos) entrevistada por Parsons, sobre a obra *Ida* de Albright:

– Por que é que o artista pintou este quadro? – *Não sei. Não faço ideia.* – Então por que é que achas que é um bom quadro? – *Porque transmite uma determinada emoção, e lá porque eu não gosto dele não quer dizer que as outras pessoas... quer dizer, há coisas válidas... há uma intenção válida por trás do desenho e de outras coisas*" (1992, p.90).

Parsons comenta que "o fato de Jessie não entender o quadro, não a impediu de o considerar bom; bastou-lhe que o artista o tivesse compreen-

Digitalizado com CamScanner

dido" (Idem, p.92). O mesmo podemos dizer de Carolina. O que conta é saber se a obra satisfez ou não o artista. Ela "respeita" a sua autoridade sobre a obra, contentando-se com o papel de decifradora de significados.

Manuela (11 anos) também revela o respeito ao poder do artista:

– *Tem obras que você fica horas pensando, analisando. Às vezes você fica pensando: Por que ele fez isto?*

O mesmo pode ser visto no depoimento de Jill, uma estudante universitária, ao ser entrevistada por Parsons:

– *Quero perceber o que o artista tentou dizer, qual foi o seu objetivo ao pintar o quadro,* (...) *há uma parte de mim que, no fundo, quer explicar o porquê. Por que aquela mancha, por que é que ele fez aquilo, por que é que representou as coisas desta maneira?* (Idem, p.89).

A partir da valorização da autoridade do artista, os alunos mudam a maneira de encarar os sentimentos presentes na imagem. Os sentimentos passam a ser atributos da imagem em si. Então é a imagem que "expressa tristeza" e não mais "o artista estava triste" (relação imagem-mundo tipo 3), ou ainda, "a menina está triste" (imagem-mundo tipos 1 e 2):

– Onde você vê tristeza? – *No quadro todo, as cores... São cores, como eu posso dizer?... Pesadas. Cores que não têm alegria. Também elas estão assim com os olhos fechados, escuros...* (Segall)

A valorização da expressividade na relação imagem-artista demonstra um avanço no desenvolvimento estético, porque o aluno reconhece a intencionalidade do artista e o seu poder de se livrar das determinações do mundo (físico ou psicológico), como mostra Maria (15 anos):

– Onde você vê tristeza? – *Nos olhos, quer dizer, sem olhos, porque elas só têm um buraco no lugar dos olhos.* – Será que ele fez de propósito? Ele saberia pintar um olho? – *Eu acho que sabe. Eu acho que ele quis mostrar tristeza tirando os olhos delas.* (Segall)

No enfoque da relação imagem-artista, os alunos não demonstram a consciência de que estão interpretando. Maria pensa que está decifrando o significado "tristeza" na obra de Segall.

Na relação imagem-artista, o aluno deixa de exigir a presença de um tema bom, como faz Marina ao julgar a imagem de Sherman:

– Por que você diz que esta é a melhor? – *Porque tem mais sentido. Então você olha, você vê uma mulher deitada em algum lugar, com um papel na mão... Está mesmo expressando tristeza.* – Mas, mesmo que seja triste, você ainda acha boa? – *Acho muito boa. Passou uma imagem de tristeza, mesmo!* – E isto a torna uma imagem ruim, ou ela pode ser triste e boa? – *Pode ser triste e eu achar ela boa.* (11 anos)

Digitalizado com CamScanner

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Os adolescentes são os alunos que mais se colocam na posição de decifradores das intenções do artista:

– *Tem que ver o que a pessoa quis dizer, porque... Não me vem nada na cabeça.* (17 anos)

– Por que será que o pintor fez isto? – *Sei lá, ele quis expressar alguma coisa que ele queria, tipo um sentimento que ele sentia. Mas ele sabe interpretar o que é, porque foi ele que fez. Mas nós olhando... Não dá para interpretar o que ele quis.* (15 anos)

Como se vê, quando os alunos não conseguem decifrar o significado, colocam a culpa no artista, que não pensou nos leitores quando fez a obra, como Elisângela (15 anos):

– Por que esta é a pior? – *Ele quis desenhar algo que ele pensou, só que não pensou que os outros não iriam entender o que ele quis expressar...* – O que faz uma imagem ser ruim? – *É que tem vários tipos de imagens e todas elas têm um significado, mas a gente não pode dar o significado.* (...) – O que é arte? – *É o desenho que a gente faz, não importando se ele vai ser feio ou bonito. Pode ter só riscos, mas para quem pinta, para quem desenha, tem um grande significado.* – Você pode explicar melhor o que é "um grande significado" para quem pinta? – *Tem artistas que fazem desenhos que a gente não consegue interpretar, mas para ele pode ser uma coisa da vida dele. Tem muitos desenhos que só o artista mesmo consegue desvendar, dar o significado e que para a gente não é tão importante.*

Elisângela não imagina o que Picasso pensava a este respeito: "Desejaria alcançar uma etapa em que ninguém pudesse dizer como surgiu um dos meus quadros" (Morais, 1998, p.103).

Melissa (14 anos) também mostra o desejo de perscrutar a mente do artista no momento da produção. Ela pensa que esse momento é determinante na definição da natureza da obra, mais do que uma interpretação pessoal que ela poderia fazer:

– *Para entender um quadro eu teria que saber o que o artista pensou na hora.*

Na relação I-A fica claro que a responsabilidade pelo significado da obra está a cargo do artista:

– *Acho que, quando ele pensou em pintar, ele pensou: "quero mostrar isto". E conseguiu mostrar o que ele queria.*

Matheus (14 anos), ao analisar a imagem de Mondrian, evidenciou o enfoque da relação imagem-artista, colocando na intencionalidade do autor a fonte do significado. Nota-se a diferença do enfoque da relação ima-

Digitalizado com CamScanner

gem-mundo tipo 3, porque, aqui, o significado não diz respeito ao mundo interior do artista, mas a questões sobre a vida do ser humano em geral, que, segundo ele, é o que o pintor quis representar:

– Se você tivesse que dar um título para este quadro, qual seria? – *Um título? "Geometria na vida". Parece ser um labirinto, onde tem várias passagens, mas sempre tem alguma coisa barrando a passagem. Eu acho que ele deve ter representado o labirinto da vida, porque a vida tem várias passagens, mas tem sempre alguma coisa para barrar estas passagens.*

Gustavo (15 anos) relaciona a imagem ao artista, valorizando sua habilidade e estilo ao expressar uma ideia importante:

– Qual você acha que é a melhor? – *A do Segall. O desenho dele não está muito bom, mas a ideia que ele quis passar... Esta aí é o tipo de arte dele. Como é mesmo o nome desta arte que você não faz...* – Expressionismo. – *É, ele fez perfeito o Expressionismo.* – O que tem que ter a arte para ela ser boa? – *A ideia que ela passa, não importa o desenho que ele faça. A arte tem que ter uma ideia.*

Nota-se perfeitamente quando os alunos começam a dar-se conta da responsabilidade do artista na obra, pois mencionam que ela "passa" algo, uma mensagem, um sentimento: "*Passou uma imagem de tristeza, mesmo!*" Ou ao contrário: "*Aqui não tem sentido. Você olha assim... e isso não diz nada!*" Os sentimentos deixam de ser atribuídos à pessoa do artista e passam a ser atributos da própria imagem, pela responsabilidade do artista, como demonstram essas duas alunas familiarizadas com discussão estética na escola:

– O que tem que ter uma obra, para ela ser boa? – *Primeiro de tudo que ela passe uma ideia, uma reflexão para a gente. Que ela passe a ideia do pintor, do que ele está pensando no momento ou o que ele quer passar para a gente. Muitas vezes a obra tem mais valor porque depende da ideia que ela passa. Muitas vezes os pintores dão só uma passada de tinta e pronto! Para ele tem um significado, mas para milhares de pessoas não tem significado nenhum. Então o que eu acho mais importante na obra é o significado que ela passa para os outros. Ela pode ser perfeita e não passar nada, sabe? Não transmitir nada! Eu acho que vale muito mais a ideia que a pintura passa do que os detalhes. Se ela passa uma coisa, mostrando que eu tenha que pensar e refletir sobre a pintura, eu acho que ela é uma boa pintura.* (14 anos)

Janaína (14 anos) analisou também a imagem de *Alegoria da Primavera* de Botticelli, comparando-a com a fotografia de Sherman, e valorizou mais o sentimento que percebeu na fotografia, do que a maestria de Botticelli:

Digitalizado com CamScanner

– Você está dizendo que tem ideias aqui... O que você acha que tem que ter a arte para ela ser boa? Uma coisa bem pintada e linda como esta imagem do Botticelli, ou o fato de ter uma ideia... – *Para uma pintura ser boa, eu acho que ela tem que dar ideia de movimento como esta aqui da Primavera, mas tem que ter sentimentos também. Quando vemos uma pintura temos que sentir que alguma coisa passou em nós, para a gente usar no dia a dia.* – E qual é a melhor, entre estas duas? – *Esta aqui é mais perfeita, mais bem pintada. Mas eu acho que é esta aqui* (Sherman). – Então uma imagem pode não ser a mais bonita e ser a melhor? – *Justamente, porque, quando eu vi ela, eu me senti bem, me passou algo bom. Aquela ali* (Botticelli) *deu a ideia de movimento, é perfeita, é linda, mas não me passou tanta coisa como esta simples figura de uma pessoa deitada me passou.*

Para a maioria dos adolescentes, um critério de excelência da obra é o sucesso do artista em cumprir seus objetivos concretizando os seus desejos de expressão.

Gradativamente o aluno vai aceitando que poderá haver mais de uma interpretação válida para a imagem. É quando ele deixa de sentir-se um decifrador das intenções do artista, para trazer à tona a sua própria interpretação. Isso vem com a consciência de que ele está interpretando de acordo com a sua subjetividade, e não mais se submetendo às ideias que o artista teria intencionado. A partir daí ele passa a relacionar a obra consigo mesmo, como leitor, na relação imagem-leitor.

A relação imagem-leitor (I-L): consciência da atribuição de sentidos pelo aluno

A percepção artística não depende "de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar; o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar" (Gardner, 1997, p.54). Essa verdade do mundo da arte estava fora do alcance do aluno, enquanto ele enfocava a relação da imagem com o seu produtor (I-A). Para valorizar o papel do leitor no encontro estético, é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva, que permita refletir sobre si próprio. Esta habilidade está relacionada com o pensamento formal, que surge no início da adolescência. As operações formais trazem a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento. No campo da leitura estética isso significa adquirir a consciência de sua atividade interpretativa. Quando isso acontece, o aluno abandona a crença de que

Digitalizado com CamScanner

pode dar sentido a uma imagem, simplesmente olhando o que objetivamente há para ser visto, decifrando as intenções do artista (Freeman e Parsons, 1999), e passa a assumir um papel ativo na construção dos significados da imagem.

A ampliação que Gardner propõe para a definição do estágio do pensamento formal piagetiano é oportuna para o entendimento do enfoque da relação imagem-leitor: "podemos pensar nas operações formais de uma maneira mais geral (como Piaget fez às vezes), como uma capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento, de ponderar argumentos e de lidar com possibilidades hipotéticas". E, embora o autor afirme que também as "crianças mais jovens certamente falam sobre possibilidades, argumentam entre si e cogitam sobre cursos de ação alternativos" (1997, p.309), tais características são mais evidentes e frequentes entre os alunos do final do ensino fundamental. Por isso, parece adequado relacionar o pensamento formal com a nova maneira de conceber as imagens pelo adolescente, quando, pela primeira vez, o aluno demonstra a consciência de si mesmo no papel de leitor. O sentido da imagem começa a ser buscado na sua própria subjetividade.

Na classificação de Parsons, é no terceiro estágio que o leitor adquire uma nova consciência da presença do artista e de si próprio. Numa metáfora, o artista seria o polo Norte, aquele que vem primeiro à mente. Para o autor "levamos algum tempo a conjugar esta ideia com a inversa: a de que o quadro deve ser reconstruído no espírito do observador. O polo Norte subentende um polo Sul, mas precisamos de algum tempo para nos aperceber disso" (1992, p.91). O polo Sul (o leitor) aparece na relação imagem-leitor.

Também para Freeman e Sanger "a confiança das crianças na habilidade dedutiva de um leitor aumenta com a idade" (1995, p.8). Os autores concluem que o papel do artista na produção da pintura aparece antes da concepção do papel do leitor.

Antes da adolescência, os alunos não consideram que os seus sentimentos tenham alguma importância na interpretação da obra. Mas a constituição do papel do leitor implica o reconhecimento de que a interpretação não despreza mais a própria subjetividade. Maria (15 anos) quer saber a intenção do artista, apenas para avaliar a adequação de sua leitura:

– Você se importa que a sua interpretação não seja a mesma que a dele? – *Eu acho que o pintor deve... Foi ele quem pintou, ele sabe o que ele quis. Só que eu não sou a pessoa dele e eu não posso descobrir o que está na cabeça dele, então eu tenho a minha opinião. Se ele não interpretou isto eu vou tentar entender a interpretação dele, para ver se a minha*

Digitalizado com CamScanner

opinião está muito errada, junto com a dele. Na minha opinião foi isso, mas a dele pode ter sido outra coisa. Eu prefiro tentar ler os papeizinhos que vêm do lado das obras. Tentaria entender o que ele quis dizer e comparar as duas.

Este depoimento ilustra perfeitamente o pensamento de Parsons (1996) a respeito do significado das obras. A origem do significado vem do mundo do observador, mas há também o mundo daquele que envia, isto é, do artista. Quando interpretamos tentamos perceber qual seria o significado para o artista, mas o fazemos pela nossa ótica, referente ao nosso mundo. Há dois mundos que de certa forma têm de se encontrar. Quando o leitor cria uma conexão entre estes dois mundos, ele cria um significado. Um significado existe quando o objeto toca o mundo do leitor. Mas fazer com que haja um contato com o mundo do artista é uma forma de fazê-lo relevante.

Também Carla (14 anos) exemplifica tal pensamento:

– *Muitas vezes a gente não sabe definir o que é, mas cada um pode pensar em uma coisa.* – A gente precisa saber o que o artista quis dizer? – *Conhecer o que o artista quis dizer é importante, mas também dar nossa opinião, expressar o que a gente sente, como a gente vê.*

Fabiana (14 anos) enfatiza o seu papel ativo no ato de interpretar:

– Então arte não é só para vender? – *Às vezes sim, mas na maioria das vezes você olha mais para interpretar, para você ver o quadro, parar e pensar.* – O que faz esta imagem ser boa? – *O modo de a pessoa ver e interpretar. Cada um tem um jeito de interpretar. A imagem faz a pessoa parar para pensar. Às vezes a pessoa que vê esta imagem está passando por um momento assim... Com alguma coisa a ver, não é? E às vezes dá uma ideia na cabeça dela.* – A sua interpretação não tem que ser igual a da pessoa que fez? – *Não, cada pessoa interpreta de um jeito. Eu vejo isso. A pessoa que fez pode ter imaginado uma outra coisa.*

Giovana (15 anos), ao analisar a imagem de Sherman, valoriza as subjetividades na atribuição do sentido, ora a do artista, ora a sua:

– Para você, transmitiu uma ideia? – *Transmitiu. Para mim transmitiu. É que cada um olha de acordo com o que está sentindo no momento. Talvez para ele foi isto: a ideia da situação do país e até do mundo. As pessoas estão sofrendo em busca de empregos e estão sempre meio sozinhas, porque é muita concorrência e acaba cada um indo por si.* – Você está interpretando esta imagem não é? Você acha que a sua interpretação tem que ser a mesma do autor, ou pode ser diferente? – *Ah, eu acho que pode ser diferente, porque é de acordo com o que eu... Eu acho que a ideia deles é que cada um veja a mesma coisa com ideias diferentes. Esta imagem hoje está me trans-*

Digitalizado com CamScanner

mitindo isso. Se passarem uns cinco anos, eu vou ver esta mesma imagem e vou pensar uma coisa bem diferente, quem sabe? Então eu acho que para ele não importa o que os outros pensam. Ele vai tentar transmitir e cada um vai interpretar a produção dele por si mesmo.

O depoimento de Giovana revela a construção de um pensamento muito sofisticado, ao explicitar que a obra resulta da interpretação que o artista faz sobre o mundo, e que o leitor não é apenas um decifrador das intenções do artista:

– Você acha que os artistas pintam coisas que eles vivem, ou eles podem pintar coisas que a humanidade vive? – *Eu acho que no fim eles interligam as duas coisas. Eles botam o que está acontecendo no mundo, junto com o sentimento deles, para mostrar a opinião deles sobre isso. E tentam ver se as pessoas imaginam as mesmas coisas ou imaginam coisas bem diferentes do que eles pensaram, o que também não deixa de estar certo, não é?* – Como você já falou, não existe uma resposta certa numa interpretação, não é? – *Com certeza não, porque cada um vê da sua forma e não deixa de estar certo. Não precisa ser igual a do pintor e nem igual as dos outros para estar certo.*

O mesmo se pode dizer de Gabriela (14 anos):

– *Dizem que dependendo de como se olha a Monalisa tem o seu estado de espírito ali. Aí é isso: eu posso ir lá... Se eu estou alegre, eu vou ver ela sorrindo como eu. Aí eu vou lá triste, e vou ver ela triste. Vai depender muito da pessoa que vai ver a obra de arte.* – Depende, então, de como é que o espectador está sentindo? – *Sim.* – Não depende só do que o pintor pensou? – *Não depende só dele, porque cada um tem uma ideia. Cada um pensa uma coisa. Como eu vi favela* (Segall), *outras pessoas viram um prostíbulo. E o autor pode até ter passado outra ideia, além da miséria e do prostíbulo.* – Mas o que ele "quis passar" não tem importância? – *Ter tem, mas as pessoas podem olhar por outro ângulo. Eu vim aqui e olhei esta mulher* (Sherman) *triste e pelo menos é isso que ela me passa. Mas pode vir alguém e, sei lá, estar pensando no amor, e vê ela feliz. Mas eu vejo tristeza, pelo jeito que ela olha, pela pose que ela está, por este papel amassado na mão...*

Resumindo, o adolescente, de posse das habilidades do pensamento formal, teoricamente, é consciente de seu papel de leitor de obras e imagens.

A consciência de ser um leitor, cuja subjetividade é atuante na atribuição de sentidos, é possível na adolescência, mas não emerge necessariamente em todos os alunos. Tampouco, nem todos demonstram as habilidades do pensamento abstrato. Muitas vezes as imagens são concebidas como se fossem originadas da transferência dos atribu-

Digitalizado com CamScanner

tos do mundo, seja do externo, ou da mente do artista, para a superfície da imagem (relação I-M). Enquanto nos adolescentes familiarizados com arte apenas uma minoria ainda enfoca a relação I-M, em contextos sem familiaridade estética essa leitura ingênua e realística prevalece na maioria dos alunos.

A narrativa: a imagem se torna animada

Quando o aluno relaciona os elementos presentes na imagem com alguma coisa que poderia ter acontecido ou que poderá acontecer, ele está usando a narrativa para interpretá-la. É o tema representado que conduz a leitura da imagem, tornando-a animada.

É importante mencionar que, nas classificações dos teóricos do desenvolvimento estético, a narrativa não é um aspecto primordialmente enfocado. Parsons, referindo-se ao segundo estágio, diz que "... passamos a reagir de forma mais pertinente a muitos quadros. A diferença é mais acentuada no caso de quadros com várias figuras. Esforçamo-nos mais por levar em conta todas as figuras, por relacioná-las umas com as outras e às vezes por elaborar uma história que explique o conjunto do quadro" (1992, p.78).

A expressão "às vezes" deixa claro que a elaboração de histórias não é muito frequente nos sujeitos entrevistados por Parsons. O autor exemplifica um caso através do depoimento de Brian, de 9 anos: *"Este tipo deve estar magoado. Este aqui está zangado. Estes estão a berrar com ele porque gostam mais de um do que do outro. Este aqui está com medo. Este tipo está a levar um murro"* (p.78). Nota-se que Brian faz uma narrativa pertinente à cena representada no quadro, pois há uma conexão possível, visível por outros espectadores, entre as suas palavras e a imagem.

Em Housen, a narrativa e a menção a eventos acontecidos são características do estágio I (narrativo). O leitor considera significativamente a sua própria memória de acontecimentos pessoais, relacionando aspectos do seu passado com detalhes fortuitamente vistos no trabalho de arte. Esses se transformam em um ponto de partida de uma história, que pode se afastar daquilo que objetivamente está na imagem (1983, p.143). Alguns depoimentos citados são: "o farol me lembra o verão", "na nossa praia tem rochas", "eu nunca vi um farol como este", "parece um taco de *hockey*".

Os depoimentos dos entrevistados de Housen, da mesma forma que os de Parsons, mantêm alguma relação com os elementos presentes na imagem. Ao contrário, é notável que as histórias desenvolvidas pelos nos-

Digitalizado com CamScanner

sos alunos apresentam características diferentes, abordando elementos fantasiosos, idiossincráticos, sem relação objetiva, aparente, com o que está na imagem.

• ***Séries iniciais***

A interpretação pela narrativa é muito frequente em crianças de séries iniciais. Quanto menor for o nível de familiaridade da criança com arte e discussão estética, mais fantasiosa é a narrativa. Neste caso ela usa a imagem como um jogo, em que pode sujeitar seus elementos à sua fantasia subjetiva. A imagem torna-se um símbolo que representa algo imaginado apenas por ela, como nos exemplos:

– *É um jornal. Ele está amassando o jornal.* – Por que será? – *Porque ele viu o jornal e não gostou.* – O que ele viu? – *Uma coisa que era feia.* – Que coisa? – *Um animal.* – Explique melhor. – *Um desenho de animal, um rinoceronte... Ele viu um e era muito feio.* – Onde este menino está? – *Dentro de casa.* – E por que ele estaria deitado no chão da casa? – *Porque ele se irritou com o rinoceronte que viu no jornal.* (Sherman – 6 anos e meio)

– Você acha que ele é um menino de rua? – *É, ele não pode ficar em pé, porque não come.* – O que faz você pensar que ele vive na rua? – *Porque a família deixou ele na rua.* (Sherman – 8 anos)

– Por que será que ele fez esta imagem? – *Porque ele não gostou da notícia e quis anunciar para todo mundo.* – Como assim? – *Para as pessoas saberem que mataram duas crianças.* (Segall – 9 anos)

– Sobre o que é esta imagem? – *Sobre uma casa. Uma casa despedaçada. Aconteceu uma explosão.* – Onde você vê a explosão? – *Aqui assim* (aponta na imagem). – Como a casa explodiu? – *Foi um homem malvado, porque a mulher dele não deixou ele morar com ela.* (Mondrian – 8 anos)

– *Parecem índios!* – Índios? Por quê? – *Porque eles vieram morar aqui no Brasil e daí tem gente que foi tirar foto deles.* – Você acha que eles estão onde? – *Numa casa.* – Será deles esta casa? – *Não. Acho que eles roubaram.* – Por que você acha que eles roubariam uma casa? – *Porque os índios machucam.* – Por que você acha isso? – *Porque eu vi num filme.* (...) – *Eu acho que eles saíram de casa e ficaram escondidos atrás da casa. Daí, quando eles saíram da casa, os índios roubaram.* (Segall – 8 anos)

Aparece também um tipo de narrativa não tão deformante, não tão descompromissada com a objetividade, tais como:

– *Eu acho que é uma casa onde duas mulheres estão saindo e duas estão ficando. Onde tem um homem, ou uma mulher, que está esperando alguém.* (Segall – 8 anos)

Digitalizado com CamScanner

– *Ela está com um papel de jornal nas mãos. A blusa dela é de manga comprida, só que ela dobrou.* – Por que será? – *Porque ela deve estar com calor. A saia dela é listrada... É xadrez. Só.* – O que será que ela está fazendo deitada neste lugar? – *Eu acho que ela vai pensar, descansar um pouco.* (Sherman – 9 anos)

É pertinente ressaltar que essas narrativas não se confundem com o que Parsons chama de associações de ideias em torno do tema, referindo-se ao primeiro estágio. Ele atribui à criança pequena (de 4 ou 5 anos) a característica de associar livremente outros elementos àquilo que vê, por exemplo, relacionar um animal representado na imagem a um animal que ela própria possui, e continuar a conversa falando de si e do seu animal e não mais da imagem. Isso acontece devido às características do pensamento egocêntrico, quando a criança relaciona tudo a si própria.

• ***5ª e 6ª séries***

Na pré-adolescência, o uso da narrativa ainda é muito comum, principalmente em contextos em que a discussão estética não está presente. Aí a narrativa considera mais os aspectos subjetivos do que os objetivos (aquilo que todos poderiam ver na imagem) e estabelece relações incomuns, surpreendentes até, entre o que pode ser visto na imagem e o que o aluno narra:

– Como será que ele fez esta imagem? – *Tem muita gente nas ruas. Então ele pegou um menino e matou.* – Você acha que ele matou o menino? – *Matou.* (Sherman – 13 anos)

– *Ele está meio assim... Emaconhado.* – Drogado? – *É, ele fumou.* – O que será este papel? – *Eu acho que é uma coisa de droga. Não sei...* – Você pode explicar melhor? – *Ele cheirou a maconha. Eu acho que alguém ofereceu para ele.* (Sherman – 12 anos)

– Por que será que esta menina está com este papel na mão? – *Ela estava com ele. Ela achou... Estava lendo. Pode ser o papel que eles colocam para dormir. Ela podia estar braba e rasgou o papel.* – Você acha que ela está braba? – *Pela cara dela... Ela está com uma cara meio braba, meio triste.* – Por que será? – *Porque ela não tem casa para morar, não tem nada para comer.* – Você disse que é um pedaço de jornal? – *É, acho que é para vender casa.* – Por que ela estaria segurando esse anúncio? – *Porque talvez ela lembrou quando ela morava com os pais dela.* – Agora ela não mora mais? – *É, ela fugiu, ou não quiseram mais ela.* – Por que será? – *Se ela fugiu, foi porque ela brigou com os pais. Pode ser também que a colocaram num orfanato e ela fugiu!* (Sherman – 11 anos)

– Por que você acha que elas estão num quarto? – *Porque para se despedir é no quarto!* – Por que elas estão se despedindo? – *Para dormir,*

Digitalizado com CamScanner

para trocar de roupa. Esta está tirando a roupa. – Você acha que elas vão dormir? – *Uma está esperando a outra para sair. Elas estão chamando para ir ligeiro.* (...) – O que esta imagem significa? – *Significa que estas três estão mandando fazer ligeiro... Olha! Tem mais uma!* – Quantas mulheres são? – *Cinco. Eu acho que estas duas da frente são gêmeas.* – São todas irmãs? – *Sim.* – Para onde será que elas vão? – *Acho que para uma festa.* (...) – Esta imagem é boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque elas vão numa festa.* – Mesmo com esta cara triste? – *Eu acho que elas levaram um fora do namorado.* – Mesmo assim é uma boa imagem? – *Mais ou menos. É boa porque vão para a festa, e é ruim porque foram traídas e acabaram com o namoro.* (Segall – 12 anos)

Como se vê, estas narrativas são semelhantes às encontradas nas séries iniciais.

Nas leituras em contextos com maior familiaridade com a arte, as narrativas tendem a ser menos fantasiosas:

– *Ela está na rua porque o pai dela bate nela e ela tem que pedir esmola.* (Sherman – 12 anos)

– *Pode ser que ela fugiu. Pode ter fugido de casa, brigou com alguém. Ou pode estar procurando emprego, esperando abrir algum lugar.* (Sherman – 12 anos)

– Você está olhando muito para este papel que ela tem na mão, não é? – *Sim.* – O que você está pensando? – *Que ela rasgou alguma folha de jornal... Ou foi em algum lugar e ficou braba e deitou no chão, numa praça. Geralmente a praça é bem mais bonita do que a rua.* (Sherman – 12 anos)

– *Parece... Cinco mulheres caminhando... Duas na janela e duas caminhando e uma parada na frente de uma janela pedindo alguma coisa, um pão ou alguma coisa assim.* – Você acha que elas são pobres, então? – *São, algumas. As que estão dentro da janela parecem que não são pobres, que estão bem alimentadas. Mas tem as que estão caminhando e a que está pedindo, que são mais magras.* (Segall – 11 anos)

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Quanto mais se eleva o nível de escolarização, menos fantasiosa se torna a narrativa:

– O que você está vendo? – *Mulheres... Parecem mulheres.* – Onde estas mulheres estão? – *Em casa. Não! Acho que estão vendo uma exposição, sei lá!* – O que faz você pensar que elas estão vendo uma exposição? – *Elas estão olhando para o quadro. Algumas mulheres estão na janela.* – *Elas estão olhando as mulheres que estão com os seios de fora. Estão*

Digitalizado com CamScanner

admiradas com o que estão vendo: estas mulheres de seios de fora. (Segall – 14 anos)

– *Ela está segurando um papel. Eu acho que ela está procurando emprego.* – Por que você acha isso? – *A família dela precisa de condições. Precisa colocar os filhos para trabalhar.* (Sherman – 15 anos)

– *Não sei se posso falar o que eu pensei.* – Pode falar sim! – *É meio estranho, mas tudo bem. Parecem aquelas casas de faroeste. Aquelas casas que tinham as meretrizes... Eu acho que é esse o nome. Elas estão tristes porque alguém fechou a casa. Ou alguém morreu. Elas estariam tristes por algum fato que ocorreu dentro desta casa. Pode ter havido a morte de uma pessoa querida por elas... Ou pode ter havido, sei lá! Alguém deve ter fechado a casa delas e elas não têm para onde ir.* (Segall – 15 anos)

Adolescentes sem familiaridade com arte, apesar de manifestarem o pensamento abstrato, podem apresentar narrativas fantasiosas, como exemplifica Alexandre (14 anos):

– Você pode falar sobre esta imagem? – *Não entendo... Parece que estão dentro e ao mesmo tempo tem as mulheres olhando para dentro. Estas* (perto da janela) *estariam castigando as outras... É uma casa velha. Estas duas mulheres estariam sentadas numa cadeira, amarradas com os braços. O dia está ensolarado. A expressão no rosto é de seriedade, de tristeza. Seriam bruxas que estariam indo para a inquisição.* – Então, sobre o que é o quadro? – *Sobre a inquisição.* – Você acha que quem fez esta imagem viveu naquela época ou retratou isto mais tarde? – *Pela cena dramática, ele deve ter vivido naquele tempo. Ele reparou bem nos detalhes da casa. A pintura é bem desgastada. Tem mulheres com seios descobertos. Ele cuidou de cada detalhe para nós sabermos como era o ambiente no qual ele se baseou para fazer este quadro.* – Por que será que as mulheres estão com os seios descobertos? – *Se elas estivessem sendo castigadas, sem a roupa elas sentiriam muito mais a dor.* – Quem você acha que fez este quadro – *Um artista da época. Ele viveu isso e quis relatar os fatos, pois a sociedade da época era muito violenta.* (Segall)

Como pode ser visto, a narrativa usada pelos nossos alunos abarca um leque mais amplo do que o descrito pelos teóricos. Nas séries iniciais encontram-se as narrativas que têm menor possibilidade de consenso entre os leitores.

A narrativa é uma forma de interpretação persistente em contextos sem familiaridade com arte e não desaparece mesmo no ensino médio.

Digitalizado com CamScanner

Uma interpretação pelo sentido referencial

O fundamento para a análise do sentido referencial foi proporcionado por Arenas (1994), que diz que a interpretação é literal[12] quando o leitor apresenta um pensamento muito concreto e não tem familiaridade com as convenções usadas historicamente na arte. Segundo a autora, a interpretação do leitor do estágio I na classificação de Housen é radicalmente dependente das suas parcas experiências no mundo da visualidade. O leitor de estágios mais avançados tem muito mais para ver em uma imagem. Ele tem a posse das convenções representacionais do mundo da arte e, por isso, pode interpretar, expressivamente, os fatores formais. Um rosto pintado à maneira expressionista representando a palidez, o olhar vazio, através de linhas esmaecidas, por exemplo, poderia ser interpretado como um "fantasma" pelo leitor do estágio I.

Os fatores formais que constituem as obras de arte representam (significam) algo apenas para quem tem familiaridade com arte; para quem já viu muitos tipos e estilos diferenciados de representações. É diferente para o leitor sem familiaridade. Se este viu a representação de um indigente na calçada, uma ou duas vezes na vida, ao deparar-se com uma imagem semelhante, tenderá a aproximar a interpretação das duas imagens. Portanto, é a falta da familiaridade que engendra a atribuição do sentido referencial. Um exemplo é o de uma pessoa de 80 anos, sem escolaridade que, referindo-se à figura da mulher com o filho morto na Guernica, declarou: "A mulher está segurando um boneco de pano". Esta interpretação é própria de alguém que nunca vê arte e não conhece seus códigos expressivos. Em outras palavras, só vê elementos concretos na imagem. O leitor se detém em um elemento formal da imagem para atribuir um significado que a sua escassa "bibliografia visual" lhe permite. Não há o reconhecimento de que tais elementos possam ter uma função expressiva. No exemplo acima, a expressividade na representação da morte, através da flacidez do corpo da criança, foi interpretada como a flacidez de um boneco de pano. Ainda sobre a Guernica, um menino de seis anos perguntou: "Por que botaram esta ponta na boca do burro?" Onde o leitor mais experiente pode ver "o grito lancinante de toda a humanidade, simbolizado pela imagem do cavalo, com sua língua em ponta, afiada como o gume da espada em protesto contra a barbárie...", o menino vê um concreto pedaço de metal, ligando fatores formais com coisas concretas que ele conhece.

---

[12] Neste livro, o termo "literal" foi substituído por "referencial", por ser mais adequado à língua portuguesa.

Digitalizado com CamScanner

Muitos alunos interpretam A Negra, de Tarsila do Amaral, como se fosse "um boneco de barro, de tijolo, de madeira". Tal leitura se deve à falta de familiaridade com o tratamento formal e com a deformação pela forma e pela cor da obra, características de obras de arte pouco acessíveis a esses alunos.

O tratamento matérico e cromático da imagem de Segall pode ser interpretado como se as mulheres fossem esculpidas em madeira, ou estivessem usando máscaras, principalmente nas séries iniciais:

– *A cara delas parece de madeira. Eu acho que são pessoas feitas de madeira.* – Explique melhor. – *Elas são desenhadas de madeira. É como este armário* (aponta para o armário da sala). *É como se eu desenhasse, com uma faca, alguém na madeira.* – Então são esculturas, estátuas? – *São estátuas de pessoas dentro de uma casa.* (10 anos)

– O que você está vendo? – *Isto parece gente de madeira.* – Como assim "gente de madeira?" – *Bonecos.* – Por que será que fizeram esta imagem? – *Para mostrar como é que se faz os bonecos.* (9 anos)

– *Eu estou vendo... Parecem esculturas dentro de uma casa de bonecas.* (8 anos)

– *Isto são pessoas que estão com máscaras. Eu acho que elas iam fazer um teatro.* (8 anos)

– *Parece que o olho da mulher levou uma pancada.* (7 anos)

A imagem de Sherman é frequentemente interpretada como sendo a de um(a) menino(a) de rua, doente, drogado(a), morto(a), deficiente. Por que uma pessoa estaria deitada no chão? Só pode ser porque não tem outro lugar para deitar-se. É lógico, pensa o aluno:

– *É um homem dormindo.* (7 anos)

– *Deve ser uma pessoa pobre. Está com um jornal na mão, deitada, dormindo.* – Por que você acha que ela é pobre? – *Ela está deitada no chão.* (10 anos)

– *Eu acho que isto aí é uma pessoa carente que vive nas ruas.* – Por que você acha isso? – *Por que ela está deitada no chão, ou apoiada numa parede, com um pedaço de jornal na mão.* (11 anos)

– O que você está vendo? – *Um cara drogado.* – Por que você acha que ele está drogado? – *Porque ele está cheirando cola.* – Como é que você sabe que ele está cheirando cola? – *Porque ele está com uma cara estranha.* (11 anos)

– *Eu acho que ele está dormindo, porque não tem casa, onde dormir.* (11 anos)

– Sobre o que é esta imagem? – *Sobre um menino morto.* – Por que você acha que ele está morto? – *Porque ele está deitado no chão! Alguém*

Digitalizado com CamScanner

matou ele. – Por quê? – *Porque ele era um menino de rua.* – Como você sabe que é um menino de rua? – *Por causa do jeito dele...* – Como é o jeito dele? – *De quem vive na rua.* (12 anos)

– *Eu estou vendo um menino deficiente deitado no chão.* – Por que você acha que ele é deficiente? – *Porque aparenta. Ele está com o pé atrás.* (14 anos)

– O que faz você pensar que é sobre drogas? – *Porque está jogado assim.* (15 anos)

– *É um menino desabrigado. Ele não tem família; passa dificuldades.* – O que te faz pensar isso? – *Porque ele vive nas ruas.* (16 anos)

– *Uma pessoa morta. Drogada.* (17 anos)

– *Os olhos são engraçados.* – Por que os olhos são engraçados? – *Talvez é a reação da droga, porque não são olhos de uma pessoa normal. Ele deve ter usado drogas.* (18 anos)

Na interpretação da imagem de Mondrian, são mencionados prédios, quarteirões, bandeirinhas, botões, elevadores, carros, jogos de videogame, e até um fogão:

– *É, parece que tem um fogão aqui.* – Um fogão? – *É, aqui é ao redor. Aqui é a tampa. Está cozinhando alguma coisa, porque tem luz dentro do forno.* (8 anos)

– *Aqui parece aquele botãozinho de elevador que se aperta para o elevador subir.* – O elevador também aparece na imagem ou não? – *Está aqui. Daí aperta e o elevador sobe, para, então a gente entra. Ele vai para baixo e para cima, para a garagem e para os apartamentos.* (8 anos)

– *Este aqui parece um prédio. Isto aqui é uma janela que está com a luz acesa ali dentro.* (9 anos)

– *Esta aqui eu acho que... Parece um videogame... Tudo embaralhado. Isto aqui, eu acho que é um prédio, por causa das portas. Um hospital.* (15 anos)

A fotografia da instalação de Kapoor também proporciona a atribuição de sentido referencial, em todas as séries:

– Em que lugar estão estas pedras? – *No deserto.* – Por que você acha que é num deserto? – *Porque tem areia e no deserto também tem pedras.* (7 anos)

– O que você está vendo? – *Um salão vazio cheio de almofadas. Parecem pedras que desabaram do teto. Começou a cair e fotografaram.* (12 anos)

– *Eu acho que é uma casa abandonada, por isso estão aí.* (12 anos)

– *É a sala de uma casa normal, só que ainda está em reforma. Estão colocando coisas para reformar.* (12 anos)

Digitalizado com CamScanner

– *Isto aqui, eu acho que é um prédio, por causa das portas. Um hospital.* (...) – *Eu acho que talvez uma construção que desmoronou.* (15 anos)

A atribuição de um sentido referencial se deve à pouca familiaridade com a arte, mas pode também ser relacionado à presença do pensamento concreto, pois, nas séries iniciais, ele aparece na leitura das crianças em contextos diferenciados quanto à familiaridade estética. A maioria das crianças, mesmo as familiarizadas com arte, tende a interpretar as imagens literalmente, como se fossem cópias do mundo concreto que elas conhecem. No entanto, pode-se notar também que no ensino médio, quando o pensamento formal estaria já solidificado, alunos sem familiaridade com arte continuam a interpretar dessa maneira, mostrando que as razões para isto se devem à não familiaridade com as convenções usadas na arte.

O sentido referencial aparece na leitura dos alunos das séries iniciais na mesma proporção que a narrativa, sendo que muitas vezes se encontram juntos na mesma leitura. Esse vínculo entre os dois tipos de interpretação tende a desaparecer nos alunos com familiaridade em arte no final do ensino fundamental, enquanto, em contextos carentes de leitura estética, continua existindo.

Em busca da mensagem da obra

As teorias do desenvolvimento cognitivo explicam que o pensamento formal sucede o pensamento concreto no início da adolescência, proporcionando um acréscimo no nível de abstração dos indivíduos. O mesmo se pode dizer no domínio da interpretação estética. Pelas habilidades do pensamento abstrato, o leitor pode, teoricamente, transcender a concretude do que está representado na imagem, para interpretá-la simbolicamente. Um indício desta habilidade é o uso de substantivos abstratos durante sua leitura.

Para fins de comparação, vejamos os depoimentos de quatro adolescentes, ao responderem à pergunta: "Qual é o assunto desta imagem?"

– *São mulheres. Quatro mulheres e um homem. As mulheres estão com as roupas abertas. Estão numa casa. É uma casa bastante velha, simples.* (Segall – 15 anos)

– *É uma pessoa deitada, provavelmente em uma calçada, pensando.* (Sherman – 18 anos)

Estes são dois exemplos de uma interpretação com atribuição de um sentido muito concreto. O sentido da imagem é aquilo que nela está visivelmente, fisicamente, representado. Uma mulher significa, apenas, "uma

Digitalizado com CamScanner

mulher". Embora os alunos tenham idade compatível com as operações formais, elas não se evidenciam ao interpretar as imagens.

No entanto, os depoimentos a seguir demonstram um pensamento que considera que o artista está usando um certo elemento como símbolo de outra coisa, a qual não está fisicamente, concretamente, representada na imagem. É um pensamento mais complexo, que denota que o mundo desses alunos não é mais construído por objetos, apenas, e sim por ideias, conceitos e proposições. O adolescente pode ampliar o seu âmbito conceitual e desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo, considerando como as coisas poderiam ser e não apenas como elas são. Nota-se que a própria pergunta "Qual é o assunto desta imagem?" já foi entendida de modo a ultrapassar a concretude do objeto para ir mais além, em busca de significados mais gerais, abstratos e subjetivos:

– *Solidão. Foi a primeira coisa que veio na minha mente. Sei lá, solidão e tristeza.* (Sherman – 14 anos)

–*Acho que ela fala da pobreza, da prostituição.* (Sherman – 16 anos)

Referências aos objetos representados na imagem são presentes na leitura de alunos de todos os níveis de escolaridade analisados. Mas, como o objetivo é entender quando é possível aparecer o acréscimo de complexidade do pensamento estético, são apresentados apenas depoimentos que exemplificam interpretações que mencionam o sentido (subjetivo) do objeto representado e não apenas o próprio objeto.

• ***Séries iniciais***

Algumas crianças podem, de forma incipiente, atribuir um sentido abstrato a algum elemento da imagem. Por exemplo, Aline (7 anos e meio) atribui às pedras azuis na imagem de Kapoor um significado além de concretas "pedras azuis":

–*As pedras azuis significam o mar.* – E todas estas coisas juntas? – *Parece o céu... No tijolo amarelo e preto, o amarelo é o sol e o preto é a lua.*

Cristina (7 anos e meio) atribui à cor azul alguns significados simbólicos (convencionais):

– *Ele quis representar o céu, o mar, alguma coisa que seja azul. Por que o pintor teve a ideia de pintar estas pedras de azul?* – Sabe que eu não sei? Você quer me ajudar a pensar? – *De repente* (talvez) *ele quis representar a paz.* (...) *Acho que também representa a calma. A paciência e a calma...*

Parsons diz que a cor, entre os meios de expressão, é o mais facilmente relacionado com a expressividade da obra. Portanto ela é uma exceção, já que as crianças não relacionam essa expressividade com outros elementos do meio de expressão, como o caráter da linha, da textura, ou

Digitalizado com CamScanner

mulher". Embora os alunos tenham idade compatível com as operações formais, elas não se evidenciam ao interpretar as imagens.

No entanto, os depoimentos a seguir demonstram um pensamento que considera que o artista está usando um certo elemento como símbolo de outra coisa, a qual não está fisicamente, concretamente, representada na imagem. É um pensamento mais complexo, que denota que o mundo desses alunos não é mais construído por objetos, apenas, e sim por ideias, conceitos e proposições. O adolescente pode ampliar o seu âmbito conceitual e desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo, considerando como as coisas poderiam ser e não apenas como elas são. Nota-se que a própria pergunta "Qual é o assunto desta imagem?" já foi entendida de modo a ultrapassar a concretude do objeto para ir mais além, em busca de significados mais gerais, abstratos e subjetivos:

– *Solidão. Foi a primeira coisa que veio na minha mente. Sei lá, solidão e tristeza.* (Sherman – 14 anos)

–*Acho que ela fala da pobreza, da prostituição.* (Sherman – 16 anos)

Referências aos objetos representados na imagem são presentes na leitura de alunos de todos os níveis de escolaridade analisados. Mas, como o objetivo é entender quando é possível aparecer o acréscimo de complexidade do pensamento estético, são apresentados apenas depoimentos que exemplificam interpretações que mencionam o sentido (subjetivo) do objeto representado e não apenas o próprio objeto.

• ***Séries iniciais***

Algumas crianças podem, de forma incipiente, atribuir um sentido abstrato a algum elemento da imagem. Por exemplo, Aline (7 anos e meio) atribui às pedras azuis na imagem de Kapoor um significado além de concretas "pedras azuis":

–*As pedras azuis significam o mar.* – E todas estas coisas juntas? – *Parece o céu... No tijolo amarelo e preto, o amarelo é o sol e o preto é a lua.*

Cristina (7 anos e meio) atribui à cor azul alguns significados simbólicos (convencionais):

– *Ele quis representar o céu, o mar, alguma coisa que seja azul. Por que o pintor teve a ideia de pintar estas pedras de azul?* – Sabe que eu não sei? Você quer me ajudar a pensar? – *De repente* (talvez) *ele quis representar a paz.* (...) *Acho que também representa a calma. A paciência e a calma...*

Parsons diz que a cor, entre os meios de expressão, é o mais facilmente relacionado com a expressividade da obra. Portanto ela é uma exceção, já que as crianças não relacionam essa expressividade com outros elementos do meio de expressão, como o caráter da linha, da textura, ou

Digitalizado com CamScanner

das formas. Nas séries iniciais já é possível intuir os significados convencionais das cores, apreendidos através das interações das crianças com o meio simbólico da nossa cultura, como "paciência", "calma" e "paz". Embora estes conceitos ainda sejam concebidos como um estado de espírito de alguém ou característica de um lugar (que não está agitado), e não como conceitos abstratos concebidos pela consciência humana, já é um pensamento que se desvia da simples concretude do mundo.

- ***5ª e 6ª séries***

A maioria dos alunos com familiaridade estética interpreta as imagens usando conceitos abstratos com segurança, fluência e abrangência:

– Você disse que o artista expressa alguma coisa. Você consegue ver o que ele está expressando? – *Pode ser tristeza, pode ser solidão.* (Sherman – 12 anos)

– O que esta imagem significa? – *A vergonha do desemprego no Brasil.* (Sherman – 11 anos e meio)

– Sobre o que é esta imagem? – *A realidade do mundo.* (Sherman – 13 anos)

– Essas formas querem representar alguma coisa? – *A união.* (Mondrian – 12 anos)

– *Um labirinto sem saída. Como se fosse uma pessoa que tem algum problema e não tem como sair desse problema.* (Mondrian – 12 anos)

– *Pode ser a solidão. Uma coisa que você foge, e você vai para uma janela aonde se olha as estrelas.* (Segall – 13 anos)

Mas alunos sem essa familiaridade têm dificuldade em usá-los e continuam relacionando os elementos das imagens a coisas concretas:

– Sobre o que é esta imagem? – *Sobre mulheres que vivem na casa sozinhas.* – Por que você acha que elas vivem sozinhas? – *Porque só tem elas aqui.* (Segall – 11 anos e meio)

– O que expressa essa imagem? – *Não sei... Eu acho que elas queriam entrar na casa.* – O que faz você dizer isso? – *Porque elas estão ali olhando em vez de estar dentro.* – É isso que a imagem expressa? – *Não, é que o artista que fez isso queria mostrar o desenho de uma casa.* (Segall – 11 anos)

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Na classificação de Parsons, o leitor começa a interpretar abstratamente no terceiro estágio, quando o tema deixa de ser um objeto físico, para ser algo mais geral. É o que podemos ver na leitura de Daniel (15 anos e meio), que viu nos elementos de Guernica mais do que a represen-

Digitalizado com CamScanner

tação de um touro e de um cavalo, isto é, algo mais do que o tema no sentido concreto do termo:

– Qual a sua ideia sobre esta imagem? – *Ela é meio confusa, mas muito expressiva. Para mim representa uma guerra. Todos estão naquela correria de guerra e morte que acontece ao mesmo tempo. São pessoas gritando desesperadas. O touro seria aquele que está por cima de todos, como o Hitler. Então ele parece estar contente com o que está acontecendo, não está nem um pouco preocupado. Se ele está bem, o resto não interessa. É isso que me passa esta imagem.* –Você acha que o cavalo tem o mesmo significado do touro? – *Não. Para mim o cavalo passa uma figura contrária a do touro. Ele está tentando impedir com que ele continue a fazer isso.* – Por que você pensa isso? – *Porque o touro está superior. Mas um dia toda a superioridade cai.* – Como caiu o nazifacismo? – *Exatamente. O cavalo representa uma figura que está contra, que se levanta para combater o touro.*

Ao analisar a imagem de Segall, usando o seu pensamento abstrato, hipotético, Gisele (14 anos) também busca um sentido não explícito, algo que "poderia ser":

– *O central seriam estas pessoas aqui. Olhando assim é como se fossem duas personalidades. Uma pessoa só, mas duas personalidades, pela duplicação, um rosto perto do outro. Como se a pessoa tivesse uma dupla personalidade. Parece que o resto do mundo está observando esta pessoa, como ela age, tendo duas personalidades.* – Então, do que trata esta pintura? – *Muitas vezes a gente age de formas diferentes. Muitas vezes a gente nem se conhece realmente, não é? A gente pode agir diante de algum fato de forma diferente do que a gente agiu antes. Eu acho que ele* (o artista) *estaria querendo se expressar, como se ele mesmo não estivesse se entendendo, entende? E como se as outras pessoas estivessem... Como se todo mundo estivesse sempre prestando atenção nele.*

É como fala Parsons sobre o terceiro estágio, que "não fixa limites prévios àquilo que um quadro deve representar; cada quadro deve ser analisado individualmente para vermos se transmite ou não uma mensagem" (1992, p.73). Luciano (14 anos) demonstra este pensamento ao interpretar a imagem de Segall, buscando a expressividade na totalidade do quadro, relacionando as cores escuras aos sentimentos ali interpretados:

– Você vê algum sentimento neste quadro? – *Talvez depressão.* – Onde você vê isso? – *A figura do meio tem uma expressão...* – O que você vê? – *Tristeza, desânimo.* – E as cores, você as acha adequadas ao assunto? – *Um pouco escuras... É adequado sim. O desânimo... É o que me passa esta imagem.*

Digitalizado com CamScanner

É diferente quando o aluno não identifica que a expressividade está na totalidade da imagem. Paulo (16 anos), dois anos mais velho do que Luciano, menciona os elementos da imagem de Segall, mas não relaciona as cores e o modo de ser destes elementos com significados mais gerais. Onde o pensamento abstrato vê *depressão, tristeza, desânimo,* ele vê o concreto:

– Sobre o que é esta imagem? – *Sobre uma casa, que as pessoas estavam olhando para um quadro. Tem duas janelas com duas pessoas olhando. Talvez elas queiram entrar na casa.*

Neste caso, os dois alunos já têm a posse do pensamento formal. No entanto, a falta de familiaridade com discussão estética não favorece uma leitura mais madura de Paulo.

No final do ensino fundamental, a maioria dos alunos, mesmo sem familiaridade com arte, atribui sentidos abstratos às imagens. Em contextos mais ricos em leitura de imagens, essa interpretação chega à totalidade dos alunos, pelo menos em imagens representativas:

– De que trata esta imagem? – *É sobre os problemas sociais do país. Miséria, fome, habitação, educação, higiene...* (Sherman – 14 anos)

– O que esta imagem significa? – *Eu acho que significa barreiras que têm no caminho. Significa todas as coisas difíceis que têm que ser ultrapassadas.* (Mondrian – 14 anos)

– *Eu acho que ele deve ter representado o labirinto da vida, porque a vida tem várias passagens, mas tem sempre alguma coisa para barrar essas passagens.* (Mondrian – 16 anos)

– *Eu só vejo vazio, como se faltasse alguma coisa. Talvez ele tente passar a solidão.* (Kapoor – 14 anos)

– *Está representando o próprio comodismo das pessoas. As pedras não se ajudam; estão esperando que alguém faça alguma coisa por elas.* (Kapoor – 15 anos)

– *Para mim representa a sociedade. Um está sempre tentando devorar o outro.* (Picasso – 16 anos)

A análise das ideias que os alunos usam para dar sentido às imagens que leem mostram que nem todos têm acesso a interpretações mais complexas e adequadas. Mas, como dizia Marcel Duchamp, "são os espectadores que fazem os quadros (...) O artista não é o único a concluir o ato de criação, porque o espectador estabelece o contato da obra com o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades profundas e assim juntando sua própria contribuição ao processo criativo" (Morais, 1998, p.217). Para que o aluno possa ter a consciência de seu papel nesse processo, precisa ultrapassar as leituras mais ingênuas do desenvolvimento estético.

Digitalizado com CamScanner

O JULGAMENTO NA LEITURA ESTÉTICA

4

– O que uma imagem precisa para ser boa?
– *Pergunta difícil, heim!?*
(Daniele, 8 anos)

Usamos a palavra julgamento, na leitura estética, para definir o ato de julgar, de avaliar, de decidir acerca da qualidade das imagens analisadas. Já o termo juízo diz respeito ao resultado do julgamento.

No momento do julgamento, afloram várias teorias intuitivas que os alunos desenvolveram durante a sua vida. O julgamento estético não é algo separado das suas experiências cotidianas, pois são estas experiências que lhes proporcionam os critérios com os quais eles enfrentam os objetos no mundo. Por isso o julgamento nunca é demasiadamente separado do gosto pessoal.

O julgamento tem um relevante papel na construção do conhecimento da arte. Ele não é apenas um complemento da leitura estética. Como diz Parsons, "quando julgamos um quadro, julgamos os elementos da nossa experiência e pomos em causa a sua natureza e o seu valor. Se os corrigirmos à luz da nossa noção do seu valor estaremos, por assim dizer, a corrigir o nosso eu" (1992, p.138). Vê-se que o papel do julgamento na leitura estética não é complementar, mas constitutivo do processo que origina a compreensão estética, que, por sua vez, é constituinte da construção de nossa própria compreensão como seres humanos.

Através dos critérios que o aluno usa durante o julgamento, podemos complementar o nosso entendimento do conhecimento no domínio da apreciação estética. Quanto mais nova é a criança, menor é a possibilidade de isolar o julgamento da sua percepção imediata, durante a leitura. Em Parsons, no primeiro estágio, não há distinção entre o gostar e o julgar, e no segundo, os juízos se baseiam na beleza e no realismo, dois ideais perceptivos "considerados mais como dados naturais do que como construções humanas" (Idem, p.136). Em outras palavras, as coisas são feias ou belas por sua natureza, e não porque alguém as julga como tal.

Até que não tenha condições de enfocar a relação imagem-leitor, o aluno não demonstra a consciência de que seus juízos dependem dele próprio.

Digitalizado com CamScanner

Quando ele pensa que tem que decifrar o sentido imposto pelo artista, pensa, também, que o juízo se origina fora dele. A visão passiva do leitor, portanto, se dá nas duas instâncias: na interpretação e no julgamento estético.

Os critérios mais usados pelos nossos alunos são: a cor, o tema, o realismo e a expressividade da obra. Com menor frequência aparecem também: a criatividade do artista, a maestria do artista e a utilidade da obra.

As cores de uma imagem: vários tipos de julgamento

O critério da cor no julgamento estético é o primeiro que aparece, quando a criança é ainda muito pequena. Para ela uma imagem é boa se tiver sua cor preferida. Sendo o aspecto do meio de expressão mais facilmente relacionado à expressividade, a cor é usada como critério de julgamento desde a educação infantil. Diz Parsons que "o meio de expressão do quadro não é um meio para alcançar um fim (...) não é algo distinto do fim que visa; é o quadro, é aquilo que os nossos olhos veem" (Idem, p.101). Mas, no início do desenvolvimento estético, a cor ainda não é assim compreendida (como forma), e sim como um elemento isolado. Um elemento é algo que pode ser percebido como completo em si mesmo. É assim que as crianças pequenas compreendem a cor e a usam como critério de julgamento. Uma imagem é boa, se tiver cores que lhe agradam. Não importa a função de uma determinada cor numa imagem.

Quando a cor deixa de ser considerada como um simples elemento, os alunos admitem a alteração do sentido em uma hipotética mudança das cores de uma imagem. Entre os adolescentes aparece a noção de que a cor é constitutiva da imagem, isto é, se as cores forem trocadas por outras, a imagem teria outro sentido.

Apesar de apresentar diferenças na concepção do termo cor, esse critério não desaparece, mesmo na adolescência.

- ***Séries iniciais***

As crianças não familiarizadas com arte consideraram que a cor determina a qualidade da imagem, ou pela simples presença, ou por ser a cor preferida:

– O que deve ter numa imagem para ela ser boa? – *Tem que ter cor.* (9 anos)

– Esta imagem é boa? – *Não. Está muito feia!* – O que é feio na imagem? – *Não é colorido.* – Mais alguma coisa a deixa feia? – *Não.* (8 anos)

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa, porque ela é toda colorida.* – E se não tivesse cor? – *Eu não iria gostar.* (9 anos)

Digitalizado com CamScanner

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa, porque a cor que eu mais gosto é azul, e tem bastante azul.* (10 anos)

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Ruim.* – Por quê? – *Porque ela não é bonita.* – O que ela tem de feio? – *Eu não gosto desta cor aqui* (vermelho). – E se tivesse outra cor no lugar do vermelho? – *Aí ficaria bonito.* (9 anos e meio)

Na maioria, estas citações se enquadram na categoria "preferência", que Parsons estabeleceu para o primeiro estágio: "É a cor que eu gosto mais" (Idem, p.39).

Entre as crianças com familiaridade em leitura estética, são raras as menções em que apenas a presença da cor é suficiente para tornar a imagem boa e onde a cor preferida seja o critério. A maioria menciona uma certa expressividade da cor e não apenas a sua existência. Percebe-se aqui aquela diferença mencionada por Parsons, quando analisa a interpretação da cor no primeiro e no segundo estágios: "No primeiro estádio associávamos as cores com a beleza, mas não com os sentimentos. No segundo estádio já estabelecemos esta última relação" (Idem, p.79).

Eis algumas justificativas usadas para o julgamento de crianças familiarizadas com arte:

– *Porque tem cores meio tristes.* (8 anos)

– *Porque não tem tantas cores alegres. Não é tão feliz.* (8 anos)

– *Porque tem cores alegres e tem muitas pessoas nesta imagem. Tem vida.* (8 anos e meio)

– *Esta imagem está muito triste, com uma cor muito forte. Aqui tem roxo, verde forte, marrom, vermelho, e muitas vezes forte.* (8 anos)

– *Porque representa mais a calma. A paciência e a calma... as pessoas não se agitam. O vermelho faz as pessoas se agitarem,* (...) *e o azul faz a casa, o lar ficar calmo. O lugar onde tem a cor azul fica calmo.* (8 anos)

– Você acha que é uma boa imagem? – *Mais ou menos.* – Por quê? – *Porque algumas coisas não são muito bonitas. Algumas cores são desanimadas.* (7 anos)

– O que é ruim numa arte? – *Repetir muito as cores. Usar muito o preto, cores tristes e repetir essas cores. Para ficar uma arte de verdade, tem que usar cores coloridas e alegres.* (7 anos)

Como nos exemplos de Parsons para o segundo estágio, estes depoimentos se referem às cores através das convenções apreendidas na sociedade: "a criança concebe-a em termos genéricos: as cores vivas são alegres, as cores escuras são tristes (...) as cores são reconhecidas, não propriamente examinadas" (Idem, p.80).

Digitalizado com CamScanner

Resumindo, as crianças sem familiaridade em arte usam o critério da cor no âmbito da sua preferência pessoal. As crianças familiarizadas ampliam as possibilidades de uso deste critério, mostrando um afastamento do pensamento egocêntrico, ao conceberem que o caráter das cores é perceptível por todos. As operações concretas parecem ter permitido uma maior consideração do ponto de vista dos outros e do seu próprio em relação aos dos outros, o que não acontece no julgamento das crianças da educação infantil (4/5 anos).

Mas para todas as crianças das séries iniciais a cor ainda é vista como um elemento que pode ser isolado da totalidade da imagem. Em outras palavras, se as cores fossem trocadas, o sentido não seria alterado. Não há a consciência da incongruência na relação cor/sentimento nas crianças. É por isso que elas sugerem que a Guernica ficaria melhor se "fosse pintada com canetinha" ou "se pintassem de todas as cores", ou "se pelo menos tivesse alguma cor", e outras ideias semelhantes.

• ***5ª e 6ª séries***

Aparece ainda com frequência, no início da adolescência, uma concepção de cor semelhante à das crianças, enfatizando a presença ou a ausência de cores em geral e da cor preferida, no julgamento da obra:

– Por que esta imagem é bonita? – *Tem bastantes cores.* – E se ela não fosse colorida? – *Não seria tão bonita.* (11 anos e meio)

– As cores são boas? – *Sim. Só não gostei da cor azul.* – Por que você não gostou da cor azul? – *Porque é do Grêmio*[13]. – Se tivesse outra cor ali seria melhor? – *Sim.* (11 anos)

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Mais ou menos.* – O que tem de bom? – *Estas cores.* – O que tem de ruim? – *Tem lugares que não estão coloridos.* (13 anos)

– Qual é a melhor imagem? – *A dos quadradinhos* (Mondrian). – Por quê? – *Porque é a mais colorida.* (10 anos)

E aparece ainda o uso das convenções a respeito das cores, de que fala Parsons: as cores vivas são alegres e as cores escuras são tristes. No julgamento dos nossos alunos, as primeiras levam a julgamentos positivos, enquanto que as cores escuras e tristes geram juízos negativos:

– O que faz uma imagem ser ruim? – *Não ter cores, não ter alegria.* (13 anos)

– *É ruim, tem cores escuras. É triste.* (12 anos)

– *Esta é mais alegre e as cores são mais quentes.* (12 anos)

[13] Clube de futebol de Porto Alegre.

Digitalizado com CamScanner

– O que faz uma imagem ser boa? – *Cores mais vivas. Eu ainda acho que esta é a pior.* – Por quê? – *Porque não tem alegria nesta cor.* (11 anos)

– O que você achou das cores desta imagem? – *Bonitas.* – Será que elas expressam alguma coisa? – *Sim, felicidade.* – Por que felicidade? – *Porque as cores são bonitas.* (11 anos)

– *Eu gostei dela. As cores, tudo branco ao redor, expressa uma coisa para cima.* (11 anos)

–Você vê algum sentimento nesta imagem? – *Felicidade, por causa das cores.* (11 anos)

– *Pode ser tristeza, porque a maioria das vezes, quando tem cores escuras, é tristeza.* (12 anos)

A partir da 5ª série, em contextos mais ricos em leituras de imagens, torna-se mais evidente e mais frequente a relação do caráter da cor com a expressividade da obra, como mostram os depoimentos, que mencionam termos como: *quentes, pesadas, mortas, frias, mórbidas*, os quais ampliam o âmbito da expressividade da cor:

– *As outras não chegam a ser mórbidas, mas são mais tristes comparando a esta.* (12 anos)

–Você disse que tem cores frias aqui. O que você quer dizer com isto? – *Que as mulheres estão se sentindo tristes.* – As cores frias representam... – *A tristeza que tem nas mulheres... Ou nos homens, tanto faz. E as cores quentes representam o amor, a sinceridade, a amizade.* (11 anos)

–Você vê algum tipo de sentimento aí? – *Mostra mais felicidade do que tristeza. São cores fortes, cores quentes.* (11 anos)

–*As cores são assim, como eu posso dizer... pesadas. Cores que não têm muita alegria.* (11 anos)

– *Tem uma expressão mais triste, por causa das cores.* – Você acha as cores tristes? – *É, as cores são mais escuras.* – Quer dizer que a ideia do quadro não é de alegria? – *É mais para tristeza, eu acho.* (12 anos)

– *É uma mulher meio triste. Tem cores fortes, cores escuras.* – Como você sabe que ela está triste? – *Pela cara dela e pelas cores.* (11 anos)

A maioria dos alunos familiarizados com arte reconhece a coerência no uso de determinadas cores para representar sentimentos. Eles admitem que, se o artista tivesse usado outras cores, mudaria a natureza do quadro. Para estes alunos, as cores escuras/tristes não impedem um juízo positivo:

– Você acha que as cores estão boas? – *Estão meio mortas. Mas considerando o que ele pintou, as cores estão bem usadas.*

– Se o artista (Segall) tivesse pintado esta imagem com vermelhos e amarelos vibrantes, ela ficaria mais legal? – *Ficaria mais legal, mas não ficaria tão artístico. Talvez tirasse a beleza do quadro, pintando com cores*

Digitalizado com CamScanner

mais quentes. – Um quadro sobre guerra e morte poderia ter cores alegres? – *Não, porque guerra e morte são coisas tristes.* (12 anos)

• ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

O uso do critério da cor, no julgamento estético dos adolescentes, é insignificante, se comparado a outros critérios. Às vezes os não familiarizados com arte o usam de maneira muito primária, semelhante às crianças (quando é necessário que a imagem tenha cores, de preferência alegres):

– Como é uma imagem boa? – *Pintada com várias cores.* (16 anos)

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Boa. É bem colorida.* (16 anos)

– O que faz uma imagem ser boa? – *As cores: alegres, não muito escuras.* (17 anos)

– Como esta imagem seria melhor? – *Usar cores mais alegres e também que ela fosse mais real.* (17 anos)

Aparece também a vinculação convencionada entre as cores e os sentimentos:

– O que você achou das cores? – *Sei lá! Ele quis colocar o vermelho como raiva, fazer uma mistura de sentimentos nas cores.* – Cada cor representa um sentimento? – *Sim. O branco seria paz, calma. O azul seria o meio termo: nem paz, nem raiva. O amarelo, a calma.* (...) *O azul pode ser um sentimento da pessoa que pintou, querendo mostrar alguma coisa.* (Mondrian – 18 anos)

Em contextos em que a leitura estética é estimulada, há uma transformação na concepção da cor, que passa a ser tratada como constitutiva da expressividade da obra e não mais como elemento isolado. Isso acontece, enquanto o critério da expressividade vai sendo gradativamente priorizado. Como diz Parsons, no terceiro estágio "o nosso novo interesse pela expressividade tem um efeito pronunciado sobre a nossa apreciação da cor. Esta já não é concebida como um elemento isolado, bom ou bonito em si mesmo, nem exigimos que seja realista. O seu valor relaciona-se com a expressão, e integra-se no quadro considerado como um todo" (1992, p.111):

– Então a cor é importante para você interpretar uma imagem? – *Sim, porque cores escuras entristecem... as cores escuras trazem coisas mais tristes: o preto, o marrom, o cinza. E estas* (Mondrian) *são cores mais alegres, porque o amarelo traz parece... aquela luz... aquela coisa... aquele brilho.* (...) – *Esta figura* (Segall) *me passou uma depressão, porque as cores são bastante escuras e parece que está frio...* – Fale-me sobre os olhos delas. – *Os olhos delas parecem vazios, sem sentimento algum. Quero*

Digitalizado com CamScanner

dizer, eles estão expressando algum sentimento, mas é um sentimento de tristeza... Elas não estão felizes, se vê até pela boca. – Você acha que as cores são adequadas? – *É, as cores são bem frias.* – Se o artista tivesse pintado com amarelo e vermelho, mudaria a sua interpretação? – *Eu acho que sim. Não sei se é só comigo, mas as cores dizem bastante para mim sobre alegria e tristeza. Parece que eu tenho uma corzinha dentro de mim, quando eu estou feliz ou triste. Este é um quadro sombrio e frio, onde as pessoas não estão se sentido bem. Este olhar representa bastante tristeza para mim. Se ele usasse cores mais claras, realçaria mais, mas eu não poderia dizer que seria o mesmo aspecto, porque representaria totalmente diferente.* (Segall – 14 anos)

– *Aqui ele usou cores de tons fortes.* – Por que ele usou estes tons? – *Tons mortos, mais escuros, para representar o sofrimento, a dor. São tons bem escuros, são cores apagadas. Tem cores como o preto, o verde... Parece que elas estão chorando* (...) – O que faz uma imagem ser boa? – *Ela deve ter cores que representam. Se ela for triste, as cores têm que ser mais mortas. Se for um desenho que representa outras coisas, as cores têm que ser mais alegres, mais vivas. As pinturas do Aldo*[14] *têm várias cores que demonstram tristeza. Por isso que eu disse que esta aqui tem tons escuros. Aquelas da Via Sacra não tinham cores vivas. Tinha cores demonstrando a dor, a tristeza que Cristo passou.* (Segall – 15 anos)

Em síntese, o critério da cor é usado de diversas maneiras no julgamento estético em todos os níveis de escolarização.

O tema da imagem: tema bom = imagem boa

Existe uma tendência geral nas pessoas de verem coisas concretas ou fatos acontecendo nas imagens, mesmo nas abstratas e, ao julgá-las, utilizam os critérios que usam para julgar tais coisas na realidade. Nos primeiros estágios do desenvolvimento estético, há a tendência em unificar os termos bom e belo, sendo que o conceito de bom vincula-se ao julgamento moral.

O tema como critério de julgamento é usado de duas maneiras: o concreto e o abstrato. No primeiro, uma imagem é ruim, porque mostra "um menino de rua" e, no segundo caso, essa imagem é ruim, porque mostra "a exclusão social". Neste último há uma maior complexidade de natureza cognitiva, pois mostra as habilidades formais em ação. No entanto, não há diferenças

[14] A aluna se refere à Via Sacra (Aldo Locatelli) na Igreja de São Pelegrino, em Caxias do Sul.

Digitalizado com CamScanner

significativas na estrutura do pensamento estético nos dois exemplos, já que o critério de julgamento da imagem é o mesmo que julga o seu tema.

No julgamento de crianças das séries iniciais com pouca familiaridade com imagens, o critério do tema pode aparecer de quatro maneiras diferenciadas:

• ***A criança emite um juízo positivo para qualquer imagem***

O tema pode ser qualquer elemento da imagem, um objeto, uma pessoa, ou uma peça de vestuário, não importando sua natureza (boa ou ruim):

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque é bonita.* – O que tem na imagem que é bonito? – *O chão. A camiseta também.* – O menino é feio ou bonito? – *Ele é feio.* – Mesmo o menino sendo feio, você acha a imagem bonita? – *Sim.* (Sherman – 6 anos e meio)

– Você acha boa esta imagem? – *Sim.* – Por quê? – *Porque tem umas coisas ali.* – Que coisas? – *Um vestido, uma camisa.* – Por isto é boa? – *Sim.* (Sherman – 8 anos)

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque tem bastantes casinhas.* – Você não tinha falado que era uma fábrica? – *É uma fábrica, mas tem casinhas também do lado da fábrica. Os homens que trabalham na fábrica moram nas casinhas do lado.* (Mondrian – 9 anos)

Estas respostas mostram uma característica do pensamento pré-operacional a centração, onde a criança prioriza um elemento qualquer de uma totalidade. Neste caso não há consideração pela hierarquia dos elementos da imagem. Como diz Parsons, referindo-se ao primeiro estágio, "o sentido global das obras não desempenha um papel importante (...) não organizamos a nossa reação ao quadro em função do tema considerado no seu conjunto" (Idem, p.51). Parece, então que, no contexto brasileiro, há a presença de ideias do primeiro estágio da classificação de Parsons, em alunos das séries iniciais. Para o autor tais ideias são características de crianças da educação infantil.

• ***A criança tem necessidade do reconhecimento do tema***

A criança se vê impossibilitada de julgar, porque não reconhece o tema da imagem. Sobre a ideia do tema no segundo estágio, diz Parsons: "o fundamental é descobrirmos de que trata o quadro. Depois, geralmente gostamos dele" (Idem, p.56):

– É uma imagem boa ou ruim? – *Ruim!* – Por que é ruim? – *Eu não sei o que tem aí.* – Ah! Porque você não consegue saber o que é? Por isto é ruim? – *É!* – E se você soubesse? – *Aí seria uma coisa boa.* (Mondrian – 8 anos)

Digitalizado com CamScanner

–Você acha que para ser uma boa imagem é preciso entendê-la? – *Sim. É preciso saber o que significa a imagem.* (10 anos)

É como se elas perguntassem: como posso julgar algo que não sei o que é?

- ***A criança prefere a presença de pessoas ou de animais na imagem***

Dentre os temas mencionados pelas crianças, nota-se a preferência por pessoas. Talvez isso ocorra porque, através dos personagens representados, elas possam alinhavar suas narrativas para fazer sentido à imagem. Seres inanimados não são propícios a uma interpretação pela narrativa. É algo desconcertante, quando se tem necessidade de relacionar as partes da imagem em um todo significativo através da narrativa e não existem seres vivos que possam estar em ação. Quando a criança é mais nova (na educação infantil), ela não se importa se o que ela descreve está, objetivamente, presente na imagem ou não. Devido ao egocentrismo (pré-operacional), ela não distingue os elementos objetivos dos subjetivos e pensa que todos veem o que ela vê, ao mesmo tempo em que não imagina o que os outros veem, ao olhar a mesma imagem que ela olha. No entanto, quando a criança das séries iniciais olha para uma imagem, ela tem consciência de que os outros podem ver o que ela vê, pois a estrutura de seu pensamento (operacional concreto) lhe possibilita a reversibilidade necessária para colocar-se, mentalmente, no ponto de vista dos outros. O tema passa a ser algo objetivado na imagem, e todos podem vê-lo. Então, como a narrativa é uma maneira privilegiada de referir-se à imagem, a criança pode julgar como ruim uma imagem que não lhe possibilita essa interpretação:

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Boa. Tem cinco pessoas e tem uma casa.* – E se não tivesse pessoas? – *Seria ruim.* – E se tivesse só a casa? – *Seria ruim.* – Por quê? – *Porque não tem ninguém dentro dela.* – Você acha que a imagem de uma casa sem ninguém é ruim? – *Sim.* (Segall – 7 anos)

– Por que esta uma é boa imagem? – *Porque tem um monte de pessoas.* – E se tivesse só a casa? – *Aí seria mais ou menos.* (Segall – 6 anos e meio)

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque tem uma pessoa.* – A imagem é boa só porque tem uma pessoa? – *Sim.* – Se não tivesse ninguém na imagem, ela ainda seria boa? – *Mais ou menos.* (Sherman – 8 anos)

- ***A criança considera a natureza moral da imagem***

Quando questionadas sobre a qualidade da imagem, as crianças respondem como se fossem perguntadas sobre coisas belas ou moralmente boas e justas, não fazendo distinção entre os julgamentos moral e estético.

Digitalizado com CamScanner

E, para tal, lançam mão de teorias próprias. Tais teorias são construídas intuitivamente a partir da inserção dessas crianças em uma dada cultura e refletem as concepções do senso comum dessa cultura:

– O que deve ter numa imagem para que ela seja boa?
– *Um homem bonito, uma flor.* (8 anos)
– *Uma pessoa fazendo coisas certas.* (9 anos)
– *Pessoas felizes e ter um monte de coisas coloridas.* (9 anos)
– *Todos devem ser do bem.* (8 anos)
– *Uma casa mais bonita.* (9 anos)
– O que faz com que uma imagem seja ruim?
– *Ver gente morrer.* (8 anos)
– *Quando as pessoas fazem algo de errado.* (9 anos)
– *Uma pessoa estar chorando e sozinha, sem os pais.* (9 anos)
– *Ter pessoas do mal.* (8 anos e meio)
– *Uma casa velha.* (9 anos)

O julgamento vincula-se ao que está acontecendo ou já aconteceu na imagem, quando existe a narrativa. Se a natureza do fato é boa, a imagem é boa:

– Por que esta imagem é ruim?
– *Porque explodiu a casa.* (Kapoor – 9 anos)
– *Porque os do mal não dividem as coisas.* (Segall – 8 anos e meio)
– *Porque as mulheres são muito más.* (Segall – 10 anos)
– *Porque a mãe dele expulsou ele de casa.* (Sherman – 9 anos)
– *Porque ela se machucou.* (Sherman – 9 anos)
– *Porque ela apanhou.* (Sherman – 10 anos)
– *Porque ela é largada. É menina de rua.* (Sherman – 8 anos)

No julgamento de crianças familiarizadas com arte, não aparece tanta variedade no uso do critério do tema. O critério usado é o da natureza moral do tema. Se o tema é bom, a imagem é boa, como as que mostram *paisagens, pessoas alegres, pessoas brincando, cavalos, bichos, natureza, um parque, pessoa feliz, bastantes coisas alegres.* A imagem é ruim quando representa, por exemplo, *mulheres peladas, menino sujo, menina triste, pessoa pobre, pedir esmola, casa pobre, uma cena triste.*

A familiaridade com a arte promove uma maior complexidade do pensamento, e a criança pode julgar a imagem pelo sentido abstrato do tema, e não apenas pelo que está fisicamente presente como mostram Cristina e Aline:

– *A imagem das pedras eu achei melhor.* – Por quê? – *Porque representa a paciência e a calma.* (7 anos e meio)

Digitalizado com CamScanner

– Qual é a melhor imagem? – *A das pedras.* – Por quê? – *Porque é bonito ver as pedras. Elas significam o céu.* (7 anos e meio)

- ***5ª e 6ª séries***

A necessidade de reconhecer o tema para poder julgar a imagem continua aparecendo:

– *Você tem que ficar olhando, olhando, até entender a obra. Quando você não entende, você não acha legal a obra.* (11 anos)

– Qual é a pior imagem? – *A pior imagem é a dos quadrados* (Mondrian) *porque eu não consegui interpretar nada. Se eu tivesse conseguido interpretar alguma coisa, ela poderia ter sido até a melhor!* (12 anos)

A natureza moral do tema ainda tem importância, como mostram alguns depoimentos que justificam a depreciação da imagem:

– O que faz uma imagem ser ruim? – *Assuntos ruins: uns caras nos becos fumando, policiais que espancam, mulher pelada.* (13 anos)

– Esta exposição é boa ou ruim? – *Ruim, porque destruiu a casa das pessoas quando caiu.* (Kapoor – 13 anos)

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Boa, porque não apresenta nada de ruim. Não tem nada de matar, coisas assim.* (Kapoor – 11 anos)

– O que faz uma imagem ser boa? – *Coisas boas. Se o artista quer fazer um quadro bom, tem que ter pessoas rindo, felizes.* (12 anos)

– O que faz uma imagem ser ruim? – *Coisas ruins: não ter uma casa para morar, se perder dos pais, crianças que usam drogas.* (10 anos)

Alunos com pouca familiaridade com arte permanecem mais tempo julgando através do caráter físico do tema, mas, ao aproximarem-se da adolescência, começam a julgar o tema sob um aspecto mais subjetivo, mas, ainda assim, o critério é o caráter do tema:

– *Esta é a pior porque está demonstrando tristeza, desemprego.* (Sherman – 11 anos)

– *Porque mostra a pobreza, a tristeza!* (Sherman – 11 anos)

– *Esta é a pior porque ela passa muito sofrimento.* (Segall – 11 anos)

Quanto maior é a familiaridade dos alunos com a arte, nas séries intermediárias do ensino fundamental, menor é a incidência do julgamento pelo critério do tema.

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

O julgamento pelo tema continua presente, tanto em alunos sem familiaridade com arte, quanto nos familiarizados, embora, neste caso, a frequência seja menor. Os primeiros enfocam mais assiduamente o tema no sentido concreto, e os últimos, de modo mais subjetivo e abstrato.

Digitalizado com CamScanner

Com diferenças na quantidade de ocorrências, a natureza do julgamento é a mesma:

– Quando você julga uma imagem, você considera mais o tema ou a qualidade da imagem? – *Em primeiro lugar eu vejo o que ela representa e, em segundo lugar, o jeito como foi feito.* (15 anos)

O tema continua sendo o alvo do julgamento nas duas maneiras possíveis:

- ***como algo fisicamente representado:***

– *Porque mostra prostitutas.* (Segall – 15 anos)

– *Porque elas estão precisando de dinheiro e estão usando o corpo delas.* (Segall – 17 anos)

– *Porque para mim representa um menino de rua que não tem onde morar.* (Sherman – 16 anos)

– *Porque é uma pessoa que está sofrendo.* (Sherman – 16 anos)

– *Porque tem uma pessoa deficiente.* (Sherman – 14 anos)

– *Porque ele está deitado no chão. Seria melhor se ele estivesse deitado numa cama, num sofá.* (Sherman – 15 anos)

– *É boa no sentido que não tem briga, coisas assim. Ela está calma, quieta. Não tem ninguém incomodando ela.* (Sherman – 17 anos)

- ***como algo abstrato e subjetivo:***

– *Porque ela está expressando tristeza.* (Sherman – 17 anos)

– *Porque mostra a pobreza.* (Sherman – 15 anos)

– *Porque mostra a falta de emprego.* (Sherman – 15 anos)

– *Porque a prostituição é uma coisa muito ruim.* (Segall – 15 anos)

– *Porque representa liberdade. Liberdade é uma coisa boa.* – Se estas mulheres fossem prostitutas, a imagem ainda seria boa? – *Seria ruim.* (Segall – 16 anos)

Se os adolescentes não convivem com imagens, continuam sem acesso à atribuição de significados mais abrangentes, subjetivos e abstratos. Nos meios ricos em imagens, a maioria compreende que elas são sobre as coisas, embora não as representem diretamente. Mas, de qualquer modo, enquanto o julgamento enfocar o tema como critério, os juízos serão os mesmos para a imagem e para o que ela representa, o que caracteriza um pensamento estético ainda ingênuo.

O realismo da imagem: valorizando a semelhança com o real

O realismo é "um conjunto de pressupostos sobre o modo como o meio de expressão da pintura deve ser utilizado" (Parsons, 1992, p.65).

Digitalizado com CamScanner

Dentre todas as considerações formais da arte (contraste, harmonia, composição, estilo, etc.), a criança refere-se apenas ao realismo. Para ela, o realismo é o único tipo de organização formal que faz sentido. Parsons distingue dois tipos de realismo: o esquemático e o fotográfico.

Crianças da educação infantil podem considerar que um desenho cubista de Picasso, por exemplo, está bem feito, pois "tem todos os cinco dedos e até unhas", embora as unhas estejam no dorso da mão[15]. Elas se satisfazem com um realismo esquemático, que representa aquilo que conhecem do objeto, isto é, todas as suas partes importantes. Por isso o julgamento é predisposto a juízos positivos, ao contrário do que vai acontecer mais tarde, com o realismo fotográfico. Por enquanto, quase tudo é bom e bonito, mesmo os quadros de Picasso, não realistas e sem cores.

Já o realismo fotográfico pressupõe que é a aparência visual dos objetos que deve ser representada, e não mais os seus elementos constitutivos e isto "implica o recurso a técnicas especializadas, como a perspectiva e o modelar das formas por meio do claro-escuro" (p.66).

Pode-se dizer que a criança começa a perceber a imagem, na sua integridade, no início do ensino fundamental, quando alcança as operações concretas. No primeiro estágio, ela não conseguia ter em mente uma parte da imagem, enquanto olhava para outra parte. Devido à centração característica do pensamento pré-operacional, ela identificava os elementos um de cada vez, enumerando-os, sem relacioná-los entre si, não compreendendo o quadro como uma totalidade. A criança das séries iniciais (bem como a do final da educação infantil) consegue relacionar entre si os vários elementos que compõem uma imagem e pode compará-la com o seu equivalente no mundo. É quando o realismo fotográfico passa a ser usado como critério de julgamento das imagens. Então, a leitura se torna menos influenciada pela subjetividade da criança. Afinal a imagem deve representar "as coisas como elas são de verdade". A partir de então, os juízos negativos aparecem com mais frequência. O julgamento negativo é, então, posterior e derivado do julgamento positivo[16].

---

[15] Ver exemplos em Parsons, 1992, p.67.

[16] A mesma evolução ocorre no desenho, onde o realismo visual é posterior ao realismo intelectual. Pode-se estabelecer um paralelo entre realismo esquemático e realismo intelectual, que evoluem para realismo fotográfico e realismo visual, respectivamente, na leitura e na produção da arte. Tanto no desenho como na leitura estética, em algum momento, busca-se a representação realista das coisas assim como o olho as vê. Parece que a evolução no desenho se dá posteriormente à evolução na leitura, isto é, o realismo fotográfico é exigido, na leitura, antes da exigência do realismo visual no desenho.

Digitalizado com CamScanner

Dentre os vários estudos sobre o critério do realismo no julgamento das imagens da arte, Parsons cita alguns:

> Machotka (1966), ao estudar as observações efetuadas por crianças de diversos grupos etários, descobriu que a preocupação do realismo transparecia em 3% dos comentários das crianças de sete anos, em 32% dos comentários das de onze anos, e em 19% dos comentários dos jovens de dezoito anos. De maneira análoga, num estudo de Gardner, Winner e Kirschner (1975), o grupo dos oito aos doze anos considerou que a arte devia ser realista, ao contrário dos grupos dos quatro aos sete e dos catorze aos dezessete anos. Lark-Horowitz (1938) verificou que a importância do papel atribuído ao realismo crescia ininterruptamente entre o sexto e o décimo quinto ano de vida. Frances (1968) e Walk et al. (1971) confirmaram as mesmas tendências gerais. As minhas entrevistas corroboram também estas descobertas (1992, p.64).

Essa parece ser, também, a maneira como o realismo aparece nos nossos alunos.

Diferentemente da ênfase que Parsons dá ao realismo como atributo do tema, nos nossos alunos, o realismo fotográfico é considerado como um critério em si, não sendo, necessariamente, submetido ao tema. Muitas vezes, aparece um conflito em priorizar, ou o critério do tema, ou o do realismo. Mesmo que em uma imagem o tema mereça um juízo negativo, o realismo pode "salvá-la" da depreciação total, sendo priorizado no julgamento desta imagem.

• ***Séries iniciais***

A maioria das crianças sem familiaridade com arte se satisfaz com o realismo esquemático, isto é, uma apresentação das partes mais importantes do objeto (ou tema), não importando se as imagens apresentam deformações pela forma ou pela cor, como é o caso da imagem de Segall. Outros critérios são usados para depreciar esta imagem, como a cor e o tema, mas a maioria a julga como uma boa imagem:

– Como são estas pessoas? – *Bonitas.* (6 anos)

– Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque tem mulheres que parecem felizes e homens também.* – O que você achou das cores? – *Legais.* (7 anos)

– Como são estas mulheres? – *Legais!* – Você achou esta imagem boa ou ruim? – *Boa.* (8 anos)

– O que você achou destas mulheres? – *Bonitas.* (8 anos)

– *É a mais bem feita.* (9 anos)

Convém observar que tais depoimentos podem exemplificar a natureza do julgamento das crianças da educação infantil, conforme exposto

Digitalizado com CamScanner

por Parsons (1992, p.52), as quais apresentam uma predisposição para os juízos positivos. Esta característica, teoricamente, desapareceria no início do ensino fundamental, quando as crianças começam a comparar os elementos representados na imagem com os seus referentes no mundo real. Parsons, ao comentar o estudo de Machotka sobre o realismo, diz que as operações concretas são necessárias para que a criança compare a imagem com o mundo, ao mesmo tempo em que compara cada parte da imagem com as restantes, o que se dá aproximadamente aos seis anos, e que "seria de esperar que o realismo se afirmasse como critério por volta dessa idade e fosse tomando uma importância crescente ao longo dos anos da instrução primária. Os dados correspondem, de fato, a esta previsão" (p.65).

Porém, na nossa realidade, em contextos sem familiaridade com arte ou discussão estética, o realismo é um critério quase nulo nas séries iniciais, aparecendo somente nos meados do ensino fundamental, demonstrando discordância com os dados de Parsons. Tais dados estão de acordo, apenas, com o julgamento em contextos ricos em imagens, onde a maioria das crianças utiliza o realismo como critério:

– É uma boa imagem? (Segall)

– *É mais ou menos. Parece que é meio... tudo estranho.* (9 anos)

– *Ele não devia pintar os olhos assim, com umas cores tão escuras... tudo preto. (8 anos)*

– *Eu achei engraçado o jeito dele pintar o rosto. Me lembra um robô.* (8 anos)

– *É melhor quando a pessoa pinta uma coisa e não fica borrado, quando fica igual.* (8 anos)

Algumas crianças explicitaram mais claramente a depreciação de imagens que desviam a sua atenção para o modo como são feitas, ilustrando perfeitamente a metáfora sugerida por Parsons para a busca do realismo no segundo estágio, quando a superfície do quadro é como uma janela de vidro: "não queremos ver a janela, mas sim o que ela enquadra; não o como, mas o quê" (1992, p.64):

– *É melhor quando a pessoa pinta uma coisa e não fica borrado, quando fica igual. Quando é o desenho de um artista, às vezes fica igual.* (7 anos)

– *Esta é mais ou menos.* – Por quê? – *Eu acho que seria mais bonita se fosse pintada, ao invés de quadrados, casas parecidas, não assim deste jeito.* (Mondrian – 8 anos)

– Esta imagem é boa? – *Não, porque elas estão borradas. Elas não parecem ser pessoas de verdade.* – Como assim? – *É como se ele estivesse tentando pintar uma pessoa de verdade, e isso aí não parece uma pessoa de verdade. Teria que ter vários detalhes.* (Segall – 7 anos)

Digitalizado com CamScanner

– *Ele pintou muito mal.* – Onde está mal? – *Aqui, nos olhos. Na camiseta, deixa eu ver...* – Como deveria ser para ficar bom? – *Ah, pintar bem! Não rabiscar de preto, pintar bem, pintar o rosto só de bege.* (Segall – 7 anos)

– O que você acha dos olhos delas? – *Muito pretos, estranhos. Até eu desenho assim, só que eu não desenho tudo preto. Eu desenho branco com uma bolinha e um pontinho dentro. Depois eu pinto a bolinha. Esta outra parece de verdade, porque eu já vi algumas mulheres com o cabelo como ela. Só o rosto que não. O cabelo vem crespinho e depois gruda aqui. O único problema é que elas não têm orelhas!* (Segall – 8 anos)

Luiz (8 anos) se refere a uma gravura (de Glauco Rodrigues), gerada a partir de fotografia, a qual tinha sido usada em atividades de leitura estética em sala de aula:

– Você lembra de alguma imagem que você tenha visto e gostado? – *Aquela que tinha uns cavalos no campo, e no fundo tinha umas árvores. Aquela imagem, eu gostei!* – Aquela do Glauco Rodrigues? – *É. Agora, as pinturas de 1998 são todas riscadas!*

E Natália (8 anos), ao julgar a imagem de Mondrian, faz uma comparação com outra obra do artista, que havia analisado em sala de aula:

– *A "Árvore Vermelha" é melhor, porque parece mais de verdade do que esta aqui.*

Há, assim, uma diferença evidente no julgamento de crianças de diferentes contextos nas séries iniciais. As familiarizadas com a arte utilizam o critério do realismo em conformidade com as teorias do desenvolvimento estético, isto é, desde as séries iniciais. As não familiarizadas mostram uma defasagem quanto ao início do uso deste critério, que se torna mais frequente a partir da 5ª série.

• ***5ª e 6ª séries***

Como foi citado acima, conforme os teóricos de desenvolvimento estético, o uso do critério do realismo começa de maneira incipiente nos pequenos, alcança seu auge na adolescência, e tende a decair nos adultos. Entretanto, nossas pesquisas mostram outra situação, conforme já se viu no julgamento das crianças das séries iniciais. A discordância continua nos meados do ensino fundamental. Enquanto os alunos familiarizados com arte vêm desprezando gradativamente este critério desde as séries iniciais, os sem-familiaridade começam a priorizá-lo no início da adolescência e não o abandonam por completo até o ensino médio:

Digitalizado com CamScanner

– Você acha que fica legal um quadro que representa a guerra, com pessoas morrendo, mas muito bem desenhado, com as cores e as pinceladas bem feitas? – *Eu acho que fica. Não adianta você pegar uma imagem que você queira fazer, ou alguma coisa da sua cabeça e que não saia perfeito. Ela está representando a morte, mas pelo menos ela está representando bem detalhadinho. A mesma coisa é você representar uma coisa alegre, mas não muito detalhada. Você coloca qualquer coisa e sai expressando.* – Então você dá mais valor para uma pintura bem detalhadinha, mesmo que o assunto seja feio e ruim? – *Sim.* – E esta imagem é boa? – *Não é boa, porque só tem cores escuras. As pessoas não têm olhos.* – Você prefere alguma coisa que você consiga identificar o que é? – *É, como as pinturas figurativas.* (Segall – 11 anos).

Uma distinção entre diferentes contextos de familiaridade com a arte é quanto à natureza do realismo como critério de julgamento. Para alguns adolescentes não familiarizados com arte, as imagens não realistas podem ser bizarras, esquisitas:

– Como são estas pessoas? – *São esquisitas.* – O que há de esquisito nas pessoas? – *Os olhos delas. Esta aqui, por exemplo, tem o olho puxado, o nariz grande. O desenho não está bom. Os olhos... Parecem máscaras!* (Segall – 11 anos)

– O que faz ela ser feia? – *Para ser sincera, tudo! Não tem nada a ver. Eu acho que isso é pintura moderna. Uns três ou quatro riscos e deu!* (risos) – O que é uma pintura moderna? – *Deve ser essas coisas que não têm nada a ver, porque hoje em dia ninguém pinta mais... perfeitinho, bonitinho... Dois, três risquinhos e deu!* (Mondrian – 12 anos)

– Como são estas pessoas? – *Engraçadas porque os narizes delas... olha!* (risos) – Como são os narizes delas? – *Esquisitos! São quadrados. Acho que ele não sabe desenhar. Elas são feias também!* – E o resto do rosto delas: a boca, os olhos... – *Estão melhor que o nariz. Olha os olhos! Parece um diferente do outro!* (Segall – 12 anos)

O julgamento de Joel (11 anos) parece contraditório, pois as mulheres de Segall não parecem reais, mas a casa sim:

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Eu acho um pouco esquisita esta imagem. A casa ficou legal, mas as pessoas com estas caras, com estes narizes... Ficou feio. A casa foi bem desenhada. Só o nariz e os olhos é que não são bons.*

No entanto, isto é compreensível, porque a cor marrom e a pincelada aparente são adequadas para uma representação ilusionista da madeira, mas não o são para a representação de pessoas que, assim, ficam esquisitas (estranhas). Joel, como todos nós, aprendeu (na cultura ocidental) que a repre-

Digitalizado com CamScanner

sentação da pele humana deve ser como a pele de uma Vênus, clara e translúcida.

No mesmo contexto (sem familiaridade com arte), Moisés (11 anos), mesmo reconhecendo que as obras não realistas têm maior aceitação na sociedade devido a uma espécie de convenção da arte moderna, prefere as realistas:

– Esta imagem (Segall) é boa? – *Não muito. Antigamente eles olhavam para as pessoas e tentavam fazer igual. Agora eles não fazem mais.* – Como eles fazem então? – *Alguns ainda tentam, mas agora tem máquina fotográfica. Eles fazem então tudo deformado.* – Por que será? – *Porque não precisa mais fazer igualzinho.* – Esta imagem é deformada? – *É um pouco... A cabeça das pessoas parece maior.* – O que você acha do rosto das pessoas? – *Não está igual, por causa do nariz.* – Ele fez sem querer ou de propósito? – *De propósito.* – Por que ele fez de propósito? – *Para ter mais validade o desenho.* – Como assim? – *Para valer mais. Eu vi um desenho todo rabiscado.* – Onde você viu? – *No Banco.* – Por que este tipo de obra vale mais? – *Porque se fosse para fazer igual, ninguém ia achar graça. Elas são mais caras, porque as pessoas dão mais importância.* – E você, dá importância? – *Não, eu prefiro as que dá para ver direito!*

A partir da 5ª série, nota-se um conflito no uso do realismo quando associado a outros critérios de julgamento, principalmente o tema. É quando o aluno deixa de fundir os conceitos *bom* e *belo*. Esse é o caso de Fernanda (11 anos), que não decide que critério deve priorizar:

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Como assim, o sentimento ou a imagem?* – Como você entender. – *É mais ou menos. Pelo sentimento ela é ruim, porque ela está triste!* – Tirando o sentimento, você a acha boa? – *Sim, porque mostra bem a fisionomia da pessoa.*

Em contextos familiarizados com arte, o critério de realismo aparece com pouca frequência e com menor exigência:

– Qual é a melhor imagem? – *A da mulher.* – Por quê? – *Porque ela está mais... Dá para ver mais o que é. Está mais...* – Nítido? – *É, nítida.* – *Eu não gosto de obras que não dá para entender muito bem. Esta não, é só olhar e você entende como é a pessoa.* (Sherman – 12 anos)

Aparece também a depreciação do realismo fotográfico:

– Qual das imagens você acha a melhor? – *A do Mondrian.* – Por quê? – *Porque ela é a mais diferente que tem. Ela é mais abstrata e eu gosto de coisas bem abstratas. Eu acho bem legal! Mas esta aqui do Segall também é "dez".* – Qual é a pior? – *Esta imagem* (Sherman). – Por quê? – *Eu não gostei muito, não tem nada a ver com arte! Isso é mais para um jornal ou coisas que envolvem esse tipo de assunto. Eu não colocaria nunca... eu não faria nunca uma coisa bem certinha assim para colocar num quadro.* (11 anos)

Digitalizado com CamScanner

Na teoria de Parsons, a depreciação do realismo fotográfico é uma característica do terceiro estágio.

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Os alunos sem familiaridade com arte continuam emitindo juízos negativos para as imagens não realistas:

– *Esta aqui é complicada para entender. Ela não tem nada definido, nem o lugar, nem o que estão fazendo.* (Segall – 14 anos)

– Esta imagem é boa? – *Não.* – Você prefere imagens mais parecidas com a realidade? – *Sim.* (Mondrian – 15 anos)

– Por que esta não é boa? – *Ela é muito esquisita. Eu não gosto muito deste tipo de pintura! O rosto delas não está muito real. Eu gosto bem perfeito, como a chamada pintura clássica.* (Segall – 15 anos)

Luis (16 anos 8 meses) acredita que exista uma espécie de convenção entre "eles" (os artistas), para fazerem obras esquisitas, malfeitas e não realistas. Ele manifesta a sua desaprovação expondo sua preferência por obras mais realistas:

– Por que esta não é boa? – *Ela é muito esquisita. A cor, a forma, o jeito que elas são pintadas... Eu não gosto muito desse tipo de pintura!* – O que faria esta imagem ser melhor? Usar cores mais alegres seria melhor? – *Sim, e se ela fosse mais real também!* – O rosto delas não está muito real? – *Não está real, está mal feito.* – Por que será que ele fez assim? – *Porque é um tipo de pintura que eles fazem.* – Por que eles fazem esse tipo de pintura? – *Porque é uma arte.* (Segall)

A mesma preferência pode ser vista no julgamento de Bernardo (15 anos), aluno familiarizado com leitura estética:

– O que fez você escolher esta imagem (Alegoria da Primavera) como a melhor? – *Porque ela está pintada de uma forma mais delicada e mais suave. As cores são escuras e as formas são bem definidas.* – Será que é porque o fundo é escuro e as formas da frente são mais claras? – *É, são mais claras. Dá para ver que o tom de pele delas é bem branquinho. Eu gostei mais desta por causa das formas, que são mais concretas e não abstratas.*

O julgamento de Carla (14 anos) refere-se claramente à janela transparente da metáfora de Parsons:

– O que faz uma imagem ser boa? – *Uma imagem que não seja muito opaca. Uma imagem parecida com a realidade.* – Mas uma imagem opaca não faz as pessoas pensarem mais? – *Sim, mas muitas vezes a gente não tem tanta vontade de imaginar.*

O conflito entre o realismo e o tema como critérios também se faz presente entre os adolescentes. Então eles oscilam entre um e outro critério:

Digitalizado com CamScanner

– *Pelo desenho ela é boa. Pelo sentimento é ruim, porque expressa tristeza.* (Segall – 16 anos)

– *A imagem foi bem feita, mas vendo estas duas pessoas da frente... seria uma coisa para pensar, para que estas pessoas não precisassem vender o corpo.* (Segall – 15 anos)

– *A imagem é boa no sentido de olhar, mas não é boa no sentido dos sentimentos.* – O que faz uma imagem ser ruim? – *Os sentimentos ruins que ela passa, que ela demonstra.* (Segall – 15 anos)

– *Ela é boa. E ruim também, porque tem pessoas que têm que se prostituir. É ruim. Mas é real, está bem pintado.* (Segall – 14 anos e meio)

– Então a imagem é boa? – *É boa. Não! Não é. Tem vários pontos... Porque a pessoa está em dificuldade e está ruim ali, não consegue...* – Você acha que um assunto ruim pode tornar uma imagem ruim? – *Pode, mas ali ele foi feliz. Ele conseguiu passar bem o que ele queria.* – É boa esta imagem? – *O assunto não, porque as mulheres assim... elas não gostariam de estar nesta vida. Elas só estão por causa das dificuldades que elas estão passando. Mas a ideia... passa direitinho.* (Segall – 15 anos)

Um novo conflito pode surgir no julgamento dos adolescentes familiarizados, quando ficam em dúvida em usar o realismo ou a expressividade como critério, como mostra Gustavo (15 anos):

– Deixa eu mostrar a você esta imagem do Botticelli (Alegoria da Primavera). Você gosta? – *É, eu gosto deste tipo de pintura que dá para você... que demonstra mais... É mais perfeito o desenho, a pintura.* – E se eu coloco uma ao lado da outra, esta do Botticelli e a do Segall, o que você diz? – *A do Segall tem uma ideia melhor.* – Então qual das duas você acha melhor? – *Eu acho que a dele* (Segall). *Pela pintura, a melhor é a da Primavera* (Botticelli), *mas pela ideia é esta* (Segall). – Então a arte pode ser bonita e bem feita e mesmo assim não ser a melhor? – *Claro! Pode sim.*

Em síntese, considerando a existência de contextos diferenciados quanto à familiaridade com arte, o critério do realismo no julgamento estético apresenta-se de diversas maneiras:

Os alunos familiarizados com arte usam o realismo desde as séries iniciais, enquanto que os não familiarizados começam a usá-lo mais tarde.

Ao redor da 5ª e 6ª séries, enquanto os alunos sem familiaridade com arte alcançam a culminância no uso do realismo, os familiarizados já o estão depreciando. Eles menosprezam a facilidade do ato de "bater uma foto", em comparação ao trabalho do artista, que começa a ser valorizado pela habilidade em expressar ideias.

Digitalizado com CamScanner

No final do ensino fundamental, o uso deste critério tende a diminuir no julgamento dos alunos sem familiaridade com arte, enquanto que os familiarizados o abandonam, para dar lugar ao critério da expressividade.

O critério da expressividade da obra: nem sempre o mais belo é o melhor

Quando o aluno ainda enfoca as relações entre a imagem e o mundo (I-M), emite um juízo negativo à imagem se o seu tema é ruim. Dependendo do tipo de relação I-M que é enfocada, este tema pode ser "um menino deitado na rua" ou "um sentimento triste do artista". No entanto, ao enfocar a relação imagem-artista e a relação imagem-leitor, a natureza do tema não é mais determinante no julgamento. O importante é que a obra (ou a imagem) tenha conseguido expressar uma emoção ou uma ideia, seja triste ou alegre, boa ou ruim.

Assim, enquanto o critério do tema é simultâneo ao enfoque das relações I-M, o critério da expressividade tem correlação com os enfoques das relações imagem-artista e imagem-leitor. Aqui o que conta é a expressividade em si, e não mais a natureza do tema representado. Em outras palavras, importa mais ao leitor que a obra "fale" sobre algo importante, uma ideia ou sentimento.

Parece que o uso do critério da expressividade está vinculado ao pensamento formal. É usado quando os alunos começam a buscar maior profundidade na sua leitura, ultrapassando a superficialidade temática, para chegar a um ponto mais geral e abstrato. Nos contextos familiarizados com arte isto tem início entre 5ª e 6ª séries. Nos alunos sem familiaridade, só ocorre no final do ensino fundamental.

Lúcia (11 anos) valoriza a expressividade em detrimento do tema:

– Você viu algum sentimento nesta imagem? – *Parece de tristeza mesmo, não é?* – Mesmo sendo uma imagem que representa a tristeza, você acha boa? – *Sim.* – Você não exige que a imagem seja alegre, para ela ser boa? – *Não. Uma obra, para ser boa, não tem que ser alegre. Ela tem que dizer alguma coisa... E também, para ser legal, a coisa pode ser triste.* (Sherman)

Gisele (14 anos) valoriza as imagens que expressam sentimentos e ideias:

– *Eu acho que esta imagem está retratando um pouco do que esta pessoa está sentindo. Claro que a pintura é mais ou menos isso, não é?* – De que pessoa você está falando: do artista ou da mulher? – *Eu acho que um pouco dos dois.* – Você acha que a arte serve para isso? – *Eu acho que um pouco é para a gente expressar as nossas ideias e tudo que a gente*

Digitalizado com CamScanner

pensa. Mostrar ao mundo a nossa visão das coisas. – O que esta obra mostra? – *Eu acho que ela passa, assim... Passa uma certa preocupação. Faz a gente pensar um pouco no que realmente ela está querendo transmitir.* – E o que será? – *Eu acho que o artista pensou que existem pessoas que não são felizes. Às vezes a gente pode parar para refletir nas coisas que acontecem na nossa vida.* (Sherman)

Quando os alunos valorizam a expressividade, "o realismo emocional é mais importante do que o realismo fotográfico; e um quadro para ser bom, não tem que ser belo no sentido de bonito" (Parsons, 1992, p.74), como demonstra Giovana (15 anos):

– É uma boa imagem? – *É triste, não é? Não sei caracterizá-la como boa ou ruim.* – Uma imagem triste e feia pode ser uma boa, ser uma arte boa? – *Pode. É triste porque para mim passa uma ideia de tristeza e de solidão, mas... não que seja uma coisa sem qualidade... só que choca bastante.* – Quer dizer que o valor de uma imagem é uma coisa separada do assunto? Se o assunto é ruim, a imagem pode ser boa? – *Com certeza porque, para nós, seria muito mais fácil olhar uma coisa bonita e dizer: "Ai, que lindo!". Só que uma coisa triste, não é uma obra ruim. É uma coisa que te toca bem mais no fundo e te faz pensar.* (...) – Agora eu quero que você me diga qual destas imagens você considera a melhor. – *A melhor em que sentido: a que mais me tocou?* – Você me diz o que é melhor para você: a que mais tocou, a mais bem feita, a mais bonita... Como você define a melhor? – *Eu acho que é a que mais me tocou. Eu fico em dúvida entre essa* (Segall) *e a da Sherman. Um prostíbulo... Todo mundo indiferente a elas. Nos dois casos... Elas estão cercadas de gente, só que ninguém está dando atenção. Estão só observando de fora sem se comprometer porque... Quem quer ter mais um problema na vida?* – E quanto a esta imagem (Alegoria da Primavera)? – *Ela não é tão forte. Então ela me passa uma coisa mais de pureza, uma coisa mais bonita. Mas as outras... Elas me dão mais sentimento. A Primavera é uma arte mais bonita, mais bem trabalhada, teve muito esforço. Só que ela me passa uma ideia mais tranquila. Não muda muito o fato de eu olhar pra ela. Eu vou dizer: Ah! Tá bonito e tal. Mas com estas aqui* (Segall e Sherman) *você para e pensa no que está acontecendo. Então elas são mais significativas.* – Então o melhor é o significativo e não o mais bonito? – *É, com certeza! Porque se fosse olhar pelo lado mais bonito, com certeza eu ia eleger a Primavera. Eu acho muito bonita, eu adoro esse tipo de arte, mas as outras me despertaram outro... outro sentimento, que ali eu não vi.*

"Os quadros exprimem aspectos da experiência, estados de espírito, significações, emoções: coisas subjetivas" (Parsons, 1992, p.86):

Digitalizado com CamScanner

– Qual é a expressão do rosto delas? – *É abatido, tem uma expressão diferente. O olho delas representa que estão no fundo. Elas são sofridas.* – Sobre o que é esta imagem? – *Sobre a dor que as pessoas passam.* (Segall – 15 anos)

Luciano (14 anos) decididamente valoriza a expressividade em detrimento do realismo:

– Qual destas cinco imagens você achou a melhor de todas? – *Esta* (Segall). *Porque é a que mais passa.* – Você acha bonito este tipo de pintura? – *Sim.* – E comparando esta aqui (Segall) com esta (Alegoria da Primavera), qual é a melhor? – *Aqui eu não sei. Eu tento achar o sentido, não é? Eles tentaram chegar à perfeição. Tem gente que gosta mais da perfeição do que do sentido, mas eu me prendo mais no sentido das obras.* – Mas ela é bonita? – *Sim.* – E, mesmo assim, você continua achando esta (Segall) melhor? – *Sim.* – Pode uma imagem não ser a mais bonita, mas ser a melhor? – *Na minha opinião, sim. Depende o que ela passa, não é?* – E qual delas é a pior? – *Eu acho que a dos quadradinhos* (Mondrian). – Por que é a pior? – *Porque é a que menos tem sentido. Não consegue passar nada! Parece uma toalha de mesa.* (...) – Enfim, o que deve ter um quadro para ser bom? – *Eu acho que tem que ter um sentido. Tem que ter alguma coisa além da pintura. Você tem que interpretar a pintura e não só ver ela.* – Quer dizer que só formas e cores não são suficientes para... – *Depende, se forem bem exploradas vão trazer também um significado. Mas uma coisa que não tem um assunto, uma moral, uma base, não traz significados.*

Quando Luciano diz *"tem que interpretar a pintura e não só ver ela"* demonstra uma concepção de leitura estética que está de acordo com o ponto de vista contemporâneo da crítica estética, que considera que os objetos de arte são imagens significantes que precisam ser interpretadas, ao contrário dos objetos naturais, que podem ser apenas contemplados, conforme o ponto de vista modernista.

Em síntese, o critério da expressividade no julgamento é usado nas leituras mais complexas e sofisticadas. Embora o pensamento formal seja necessário para a priorização deste critério, parece não ser o suficiente. A familiaridade com arte e a discussão estética são os fatores que garantem o seu uso.

Outros critérios

A maestria do artista

A maestria (habilidade, destreza) é um critério que se relaciona com a interpretação e com o julgamento dos estágios iniciais do desenvolvi-

Digitalizado com CamScanner

mento estético. Há uma correlação com o critério do realismo, isto é, a maestria é chamada para prover os argumentos para o julgamento, quando as imagens "melhores" são as realistas. Ambos os critérios vão sendo abandonados conforme se eleva o nível de escolarização. Diz Parsons que, "ao longo do segundo estádio, começamos a aperceber-nos cada vez mais das dificuldades que a feitura de um quadro levanta, e em particular das dificuldades de conseguir uma representação fiel da realidade. A atividade do pintor requer atenção, habilidade manual e paciência. Esta apreciação modela a nossa primeira concepção da interação entre o artista e o meio de expressão"(p.103).

Assim, a importância do entendimento da maestria, como critério de julgamento, é importante porque a valorização da habilidade é o primeiro vínculo que os alunos estabelecem entre o artista e a obra:

– É uma boa imagem? – *Não, porque é meio borrado.* (8 anos)

– O que faz uma imagem ser boa? – *Quando é bem pintada e bem desenhada.* – O que faz uma imagem ser ruim? – *Não saber desenhar e não saber pintar.* (7 anos)

O uso do critério da maestria decresce durante o processo de escolarização. Nas séries iniciais, é bastante usado e, no final do ensino fundamental, desaparece no julgamento de alunos familiarizados com arte. Os adolescentes sem familiaridade com arte continuam valorizando a maestria do artista, até o ensino médio:

– O que é arte? – *Uma coisa boa, bem feita.* (17 anos)

– Esta imagem é boa? – *Como assim "boa"? Bem feita?* – Como você entender. – *Eu achei boa; é bem pintada.* – Ela é ruim também? – *Não ruim. Eu achei que o que ela transmite para mim foi ruim.* (14 anos)

A utilidade da obra

A utilidade não é mencionada como critério de julgamento estético na literatura, mas é frequente no julgamento dos nossos alunos. Pode-se relacionar esse critério com um pensamento estético muito superficial, próprio de pessoas que não convivem com arte e com imagens.

A exibição de uma imagem representando um problema social pode ser útil, para que a sociedade se conscientize de tal problema e possa tomar providências para solucioná-lo. Este pensamento pode se transformar em critério de julgamento, quando o leitor não tem familiaridade com leitura de imagens, e nada vê além do que está fisicamente ali representado. Pode-se imaginá-lo frente a uma imagem mostrando alguém em situação triste ou difícil. Ele não tem o que ver ali, a não ser o fato concreto do

Digitalizado com CamScanner

personagem e seu sofrimento. Então, imediatamente, dirige seu pensamento para a busca de alguma solução que possa minimizar tal situação, não considerando que está frente a uma representação.

Este critério aparece em todos os níveis de escolarização, como exemplificam os depoimentos:

– Esta imagem é boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque ele fez pessoas pobres para os outros verem e ajudarem.* – Você faria um desenho, como este artista fez, para ajudar as pessoas? – *Sim.* – Como você faria? – *Faria as pessoas com cara de triste, numa casinha pequena, sem comida.* (Segall – 7 anos)

– O que faz esta imagem ser boa? – *Porque ele é um menino de rua.* – Você acha que um menino de rua é um bom assunto para uma imagem? – *É.* – Por quê? – *Para tirar as crianças da rua.* (Sherman – 8 anos)

– Você acha que é uma boa imagem? – *Sim.* – Por quê? – *Não sei. Mostra uma pessoa que pode ajudar alguém.* – Ela vai ajudar alguém, ou alguém vai ajudar ela? – *Alguém vai ajudar ela.* – Então eles tiraram a fotografia para... – *Para alguém saber. Se a família dela está procurando ela...* – Ah, eu entendi! Então por isso é uma boa imagem? – *Se a família dela está procurando e olha esta revista, pode encontrar.* (Sherman – 8 anos)

– Qual é a melhor imagem? – *Esta.* – Por quê? – *Porque avisa as outras pessoas que as drogas são prejudiciais.* (Sherman – 12 anos)

– O que faz uma imagem ser boa? – *Mostrando como são as pessoas e o que poderia ser mudado. O drogado é uma coisa que não poderia ser (...) É uma coisa errada.* (Sherman – 15 anos)

– Você acha que a imagem é boa? – *Ruim não é, porque é bom as pessoas verem, para tentar ajudar.* (Sherman – 18 anos)

Elisângela (15 anos) demonstra compaixão pelos personagens de Sherman e de Segall, enfocando, então, a relação imagem-mundo tipo 2. O enfoque desta relação implica considerar que as coisas representadas são reais, concretas. Assim, na imagem de Sherman, ela vê um menino de rua:

– *É um menino desabrigado. Ele não tem família; passa dificuldades.* – O que te faz pensar isso? – *Porque ele vive nas ruas, passa fome.* – Como você sabe? – *Pelo rosto dele, é triste, amargurado. Ele deve estar passando dificuldades com a família, com os pais.* – Por que esta imagem foi feita? – *Para mostrar para os outros que tem muita gente que vive mal. Para ver se toca o coração das pessoas.*

A utilidade da imagem é um critério que pode entrar em contradição com o critério do tema. Então uma imagem pode ser boa, mesmo que o tema seja triste ou moralmente condenável, desde que ela possa ajudar a solucionar a situação de uma pessoa ou um problema social:

Digitalizado com CamScanner

– Qual é a pior imagem? – *Esta.* – *Porque, se ela é da rua, vamos dar algum aviso aos pais, para não maltratarem os seus filhos por alguma coisa não tão conveniente. Os coitadinhos dos filhos nem fizeram muita coisa de errado e o pai, que muitas vezes bebe, já vai surrando, já vai maltratando, já vai trancando no banheiro, colocando de castigo!* – Esta imagem serve de aviso para os pais não fazerem mais isso? – *Serve.* – Então por que ela é ruim? – *Ela é ruim e boa ao mesmo tempo. É boa por causa que avisa os pais para tirarem os seus filhos da rua. E é ruim, porque aquela criança está na rua.* (Sherman – 12 anos)

A criatividade do artista

A criatividade também pode ser usada como critério de julgamento pelos alunos, embora também não seja assim mencionada na literatura. Teoricamente, a criatividade sempre foi valorizada na escola. As crianças ouvem dos pais, dos professores, da mídia, que arte e artista têm a ver, antes de qualquer outra coisa, com criatividade. Mesmo entre os professores de arte, não há um consenso do que isto seja. Qualquer proposta pedagógica encontra na criatividade uma boa justificativa, bastando, para tal, determinar que seu objetivo é desenvolvê-la. Talvez o uso indiscriminado do termo seja o responsável pela presença deste critério no julgamento dos alunos, que o relacionam com coisas interessantes, incomuns, diferentes, espontâneas, inéditas, originais, resguardadas, pouco expostas, incompreensíveis. Um artista criativo é aquele que realiza coisas com tais características. Ser criativo é, também, representar algo inexistente no mundo, como pedras azuis e homens verdes, por exemplo, e, o mais importante, jamais copiar algo:

– O que é criativo? – *É uma coisa que surge na sua cabeça, que é interessante. Se eu pensar em uma brincadeira que ninguém gostar, vai ser uma coisa mais ou menos criativa. Criativo é uma coisa que você cria. Por exemplo, um tênis. O cara criou, ele é criativo. Se gostam, ele é mais criativo ainda.* (9 anos)

– *O interessante é que as pessoas tiveram muita criatividade em pintar as pedras de azuis ou passar spray azul nas pedras.* (Kapoor – 8 anos)

– Qual você achou a mais legal? – *Esta aqui. Está interessante, está bem criativa essa ideia de tirar esta foto.* (Sherman – 11 anos)

– O que você achou do jeito como o artista pintou os olhos? – *Eu achei bem legal. É uma coisa bem original, porque não é aquele olho todo. Eu achei mais original estes olhos.* (Segall – 13 anos)

Digitalizado com CamScanner

– O que é ser criativo? – *Não é em termos de inventar. É outro termo parecido com inventar algo novo. Não precisa ser uma coisa desconhecida, mas que seja diferente das outras coisas, que ninguém use muito.* (15 anos)

– Você acha que ficou uma imagem boa? – *Sim, ficou bem criativa.* – Quando você fala em criatividade, o que passa pela sua mente? – *Passam coisas novas, coisas que foram do artista e não uma cópia.* (14 anos)

– O que você tem a dizer sobre esta imagem em termos de julgamento? Ela é boa ou ela é ruim? – *Ela é boa porque foi bem criativo fazer uma coisa que talvez ninguém entendesse.* – Você acha que a criatividade tem a ver com a dificuldade de entender? – *Eu acho que criatividade é fazer uma coisa que seja diferente, que você goste. Por exemplo, fazer isso sem se importar se uma pessoa vai entender ou não.* (18 anos)

– *Tudo o que a gente faz de diferente é arte. Estas pedras foram pintadas.* (17 anos)

– *É uma imagem criativa.* – O que é uma imagem criativa? – *Ele colocou figuras diferentes. Não tem nada a ver este cactos com a sandália.* (17 anos)

Como se vê, as ideias que os alunos expõem sobre criatividade estão ligadas aos pressupostos modernistas da arte, ainda arraigados no contexto escolar. Ideias como reelaboração ou reconstrução, que hoje estão ligadas ao conceito de criatividade, ainda não estão presentes nos seus depoimentos.

Digitalizado com CamScanner

A fotografia da instalação "É um Homem, Sem Título Parte II" (Kapoor)

Ao abordar a instalação na arte, Domingues (1997b, p.35-36) a define como "um lugar para o corpo inteiro". Quando o artista concebe a obra, leva em conta que este lugar será habitado por um corpo em movimento, ao contrário das esculturas que, apesar da tridimensionalidade, não trazem o espectador para dentro de seu espaço[17]. Na instalação "o participante é obrigado a ver a si próprio como parte da situação criada". Portanto, a presença física do leitor em uma instalação de arte é insubstituível.

No entanto, a maioria da população não tem acesso a esse tipo de arte, a não ser através das imagens reproduzidas em livros e catálogos. Embora seja desejável, a maioria dos alunos jamais vivenciará um encontro estético dessa natureza, isto é, com sua presença no real espaço da obra, e o ensino da arte tem que conviver com essa realidade. Por isso convém buscar uma justificativa para a defesa do uso desse material para leituras em sala de aula. Encontramos uma em Berger, quando diz que "aquilo que fazemos desse instante pintado quando ele está perante os nossos olhos depende do que esperamos da arte, e isso, por sua vez, depende hoje em dia da experiência que já tivemos do significado dos quadros através de reproduções" (1987, p.35). Apesar de Berger estar se referindo à pintura, este pensamento serve para refletirmos sobre algumas questões:

Como fazer para que os alunos conheçam esse tipo de produção artística da contemporaneidade?

Se a reprodução fotográfica for considerada imprópria para ser usada como material na sala de aula, como os alunos saberão de sua existência?

Como responderemos às questões pertinentes a tal tipo de leitura?

O que acontece na mente do aluno quando ele vê uma fotografia de uma instalação?

É possível uma leitura? De que tipo?

[17] Para saber mais sobre o conceito de instalação e suas várias modalidades, ver Domingues, 1997b.

Digitalizado com CamScanner

Temos o direito de sonegar ao aluno o conhecimento da existência das instalações?

Analisando os depoimentos dos alunos frente à imagem da instalação de Kapoor, obtemos respostas a algumas questões.

A sofisticação/complexidade do pensamento estético é demonstrada com mais facilidade nas imagens representativas. As não representativas, como fotos de instalações, dificultam as interpretações que mencionam um sentido mais subjetivo dos objetos representados na imagem:

– *O artista fez isto para representar que ele tirou essas pedras do mar e elas ficaram azul. E esta [pedra] aqui, para representar que era uma esponja, que ela é feita de espuma.* (12 anos)

– *São só rochas pintadas... Não significa nada.* (12 anos)

Deise (11 anos), que havia demonstrado habilidades formais ao ler outras imagens, não vê outro sentido além das próprias pedras:

– *Eu não iria num museu ver uma coisa falsificada, que não é de verdade. A não ser quadros... Mas pedras pintadas eu não iria ver; eu prefiro ver as originais. Eu acho que o dono do museu é um trouxa porque acreditou nessa.* – Você não acredita que isso é uma arte? – *Não. Pintura por cima da cor real não é arte! Seria a mesma coisa eu pegar uma caneta azul, pintar ela de rosa e dizer que é uma caneta cor-de-rosa que escreve azul! Alguém queria ganhar dinheiro e pintou as pedras de azul. Tem falsificação de tudo, agora. Poderiam muito bem ter falsificado a pedra para ganhar dinheiro. Ganhar dinheiro assim é fácil: passa um spray, um grafite e fica da cor!*

A atribuição de um sentido subjetivo aos elementos representados na imagem começa a ser mais fácil a partir da 5ª série:

Fernanda (11 anos), mesmo sem familiaridade com arte, se esforça para ver algo além de pedras:

– *Me parece tudo muito quieto, parado.* – Você pode explicar melhor essa sua ideia? – *Está tudo parado, quieto.* – Por que será que ele usou pedras nesta obra? – *Porque elas são duras, paradas, não têm vida.* – Por que ele pintou as pedras de azul e uma com um retângulo preto no centro? Será que tem alguma relação com essa ideia de "quieto, parado?" – Talvez... – Qual seria a relação? – *Não sei... Como um novo espaço, uma coisa diferente.* – Qual é a relação de coisas paradas com um novo espaço? – *Como se o tempo parasse... Não é real. Talvez ele quis mostrar... As pedras e o tempo pararam. A porta talvez passe para o tempo que corre. E aqui passa para um lugar que para, onde o tempo não corre...*

Evelin (13 anos) faz o mesmo:

– *Eu acho que é para mostrar que nem todo mundo é igual... Talvez no meio de alguém tenha... Talvez no meio de todo mundo tenha alguém diferente... Tenha alguém que pense diferente...*

Digitalizado com CamScanner

Manuela (11 anos), que mostrou uma leitura sofisticada, tanto nas imagens fixas, como na instalação interativa eletrônica, procura, com atenção, "fazer sentido" ao que vê:

– Como você interpretaria? – *Assim: um lugar bem deserto assim, com bastante paz. E... Estas pedras azuis assim são... Não sei, seria um caminho para alguma coisa. Para você chegar ali aonde tem aquela... Essa coisa ali.* (Aponta a pedra amarela na imagem). – Então você está interpretando à sua maneira, não é? E eu acho que você pode até dar um título, conforme esse seu pensamento. – *"A chegada".*

Ao contrário, Mauro (13 anos), apesar de familiarizado com arte, não vai muito além do concreto na sua leitura:

– *Isso é numa daquelas bienais, não é?* – O que você sabe sobre bienais? – *São exposições de arte. Eu vi uma sala na Bienal de São Paulo, onde tinha um monte de carvões pendurados. Você entra na sala e vai desviando dos carvões porque tem muitos carvões pendurados em barbantes.* – O que será que representavam os carvões pendurados na Bienal? – *Eu não sei. Eu acho que era uma chuva de meteoros. Não deu para ver direito, tinha um monte de carvões pendurados.* (...) – Fale um pouco sobre o que você está vendo. – *Ele quis representar, com várias pedras no chão, como se fosse o mar e umas ilhas. Isso aqui eu não sei, é um iceberg?* (risos) *Não sei, é alguma luz, não lembro o nome.* – Um farol? – *É, pode ser algum farol no meio. Deveria ter isso para alguma ilha. Pode ser que ele quis representar o farol e a ilha juntos.*(...) – Você quer fazer alguma pergunta sobre essa exposição? – *Só queria saber o que o cara quis representar com essas pedras. Se não foram ilhas, o que será que foi?* (risos).

No final do ensino fundamental, os adolescentes, mesmo os sem-familiaridade com arte, procuram decifrar significados simbólicos na imagem de Kapoor:

– *Um portal... Isto pode ser um portal, alguma coisa que isso está representando* (pedra amarela). – Você pode falar mais sobre essa ideia? – *É uma sala onde você caminha em cima dessas pedras, segue o caminho e encontra isso, que significa uma porta, uma passagem* (pedra amarela). – Você pode explicar melhor? – *Pode ser uma passagem da vida.* – Por que esse portal é amarelo e preto? – *O amarelo é ao redor dele e o preto é porque você não pode ver, você não pode ver o que está à frente, o futuro. A partir do momento que você passa ali e começa a viver a vida, você vai percebendo que está indo à frente.* (15 anos e meio)

– *Talvez cada pedra fosse uma pessoa e elas fossem se unir para serem mais fortes, formar uma massa só.* – O que, na imagem, faz você pensar isso? – *Se as pedras se unirem, seriam uma grande massa!* (14 anos)

Digitalizado com CamScanner

– *O azul seria alguma coisa boa e a parte mais escura seria alguma coisa ruim, que estaria escondida por baixo da vida da pessoa. Ela está querendo tampar uma coisa ruim com uma coisa boa por cima, querendo esconder uma coisa ruim, mas que mais cedo ou mais tarde vai ter que sair.* (14 anos)

– *Ele devia estar pensando na solidão... Não sei se é porque as pedras estão separadas...* (15 anos)

– *Querendo mostrar... Várias pessoas, uma pessoa afastada, uma pessoa diferente. Convivência... alguma coisa assim.* (17 anos)

– *Nem tudo precisa ser igual. Pedra não precisa ser sempre pedra. Sempre da mesma cor.* – Essas pedras estão representando alguma coisa? – *Sim. Que o mundo pode mudar. Que uma pessoa pode mudar; ela não precisa ser sempre a mesma pessoa. Ela pode mudar o modo de ser.* (14 anos e meio)

– *Os contrastes da vida, da sociedade. As camadas seriam separadas pelas cores. As pedras azuis estão separadas da outra pedra e estão bem destacadas com o chão e as paredes brancas. Isso mostra que as camadas sociais estão separadas.* – O que representam as pedras azuis? – *A camada mais baixa da sociedade.* – Por quê? – *Porque está evidente, é o que mais tem!* – A outra pedra representa o quê? – *A camada alta porque é a minoria.* – Por que o artista representou isso com pedras? – *Pode ser porque ele quis dizer que as pedras são fáceis de ser manipuladas. Ele quis dizer que as pessoas também podem, de uma maneira ou de outra, serem manipuladas.* (...) – Será que o artista quis representar isso ou ele teve outra intenção? – *Ele pode ter pensado em alguma coisa totalmente diferente do que eu interpretei*(...) – A imagem é boa? – *Sim, porque está passando as coisas sobre a sociedade. As diferenças, a distância... Está passando que seria melhor todas as camadas se unirem para tentar ajudar as que estão em maiores dificuldades.* (14 anos)

– *Eu estou indo... Tenho que ir para lá... Estas pedras... Antes de alguma coisa. Como se fosse um objetivo... As dificuldades ali...* (16 anos)

– *Parece que elas* (as pedras) *estão em busca de alguma coisa que as una. Só que não estão fazendo nada para se unir. Estão esperando alguma outra coisa para ajudar.* – Porque a pedra não se move? – *Exatamente. Parece que elas não estão querendo se ajudar. Estão esperando que alguém o faça por elas. Esta obra está representando o próprio comodismo das pessoas.* (15 anos)

– O que você acha da pedra diferente no fundo? – *Acho que é para representar... Para mostrar uma coisa diferente e única.* (14 anos)

– *Eu acho que a pessoa que teve essa ideia estava se referindo a muitos caminhos levando a um lugar só. Sei lá se é a vida da gente, talvez.*

Digitalizado com CamScanner

São peças diferentes; nenhuma é igual à outra, mas todas têm o mesmo objetivo. Elas não sabem se vão chegar, mas elas estão indo. (15 anos)

– *Tem que ir pisando nas pedras para chegar lá. Para chegar no escuro... O escuro representa coisas ruins. Para chegar na morte... não sei.* (14 anos)

– *Eu acho que é monotonia ou alguma coisa... As mesmas cores, assim, parece monotonia. Tudo parado, as pedras todas das mesmas cores...* (15 anos)

Enquanto isso, Ricardo (18 anos) nada vê além de pedras:

–Você dá valor para uma exposição deste tipo? Ela é boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Por que eu também me interesso por pedras.*

O pensamento deste adolescente é comparável, em natureza, ao de Camila (8 anos):

– Se eu te disser que é uma sala de museu e as pedras estão realmente no museu? – *Então eu acho que é um museu de exposição de pedras.* – Não pode ser arte? – *Também pode.* – Então pode ter pedra no museu? – *Pode, mas quando é nas paisagens. Só em quadros.* –Você sabia que isto é uma foto de uma arte chamada instalação? Você conhece pintura, você conhece desenho, não é? Pois esta arte aqui se chama instalação. É quando há coisas de verdade lá. O que você acha? – *Eu acho que é meio esquisito. Sempre tem as pinturas ou as fotos das coisas.* –Você prefere uma pintura? – *Prefiro.* – Por quê? – *Porque pintura dá para a gente admirar.* – E esta obra não dá? – *Dá, só que isto só são pedras, e a gente não pode admirar muito pedras... Uma pintura como a "Ceia"* (de Da Vinci), *a gente admira bastante! O que eu vou admirar nas pedras? Eu só vou olhar para lá e para cá... Na Ceia não, eu fico lá! A gente fica mais tempo numa pintura como a Ceia do que com as pedras.*

Como se vê, mesmo frente à representação bidimensional de uma instalação, os alunos se empenham na atribuição de significados. Sempre que lhes é possível, tentam extrapolar a natureza das pedras apresentadas numa sala branca, para tratá-las como símbolo de algo diferente delas próprias. Ao contrário do que pensa Camila ("isto só são pedras"), muitos alunos, desde os 10 anos de idade, tentaram ver algo mais, em busca de significados mais abrangentes e abstratos.

Certamente há muito mais a apreender na instalação de Kapoor. Há um longo caminho a ser percorrido pelos alunos até uma compreensão mais adequada ao mundo da arte. A arte aborda uma infinidade de temas sobre o humano, os quais somente serão acessíveis para os que tiverem condições para uma interpretação que se afaste do concretamente representado.

Digitalizado com CamScanner

Novamente convém citar Parsons ao se referir às possibilidades de compreensão no terceiro estágio, que é justamente onde o pensamento abstrato se manifesta: "A arte ocidental vem há muito tempo abordando temas como o sofrimento e a inadaptação humana, e a nossa tradição é pródiga em meditações sobre o envelhecimento, a morte, a crueldade, a fealdade e a mesquinhez de espírito. Os artistas propuseram-se muitas vezes a chocar, perturbar e desafiar as atitudes tradicionais, e uma parte de tudo isto se torna acessível no terceiro estádio" (1992, p.74).

Enfim, cabe ao professor decidir que tipo de imagens deve trazer para a sala de aula. Mas não podemos negar que, mesmo em fotografias, as instalações provocam ricas interpretações dos nossos alunos. Isso significa que elas podem servir como material de leitura, possibilitando o enriquecimento do conhecimento estético.

Uma imagem publicitária

– Eles queriam mostrar para as pessoas como é difícil transformar um homem num cacto. (Francine, 10 anos)

Segundo os pressupostos dos *estudos culturais*, na pedagogia pós-moderna, se exige a "atenuação da divisão entre 'alta' e 'baixa' cultura e uma atenção intensificada à leitura de imagens, com vistas à aquisição de um alfabetismo crítico no domínio da cultura de massa" (Kellner, 1995, p.126). Portanto as imagens que os alunos veem no seu cotidiano, nas revistas, nos pôsteres, na televisão, no cinema, nos quadrinhos, nas vestimentas, devem estar entre os materiais analisados na sala de aula.

Além disso, o contato dos alunos com outros tipos de produções intimamente relacionadas com a arte (de que a propaganda é um exemplo) amplia a gama de objetos possíveis de serem apreciados, criticados, avaliados, nas atividades de leitura estética.

As imagens usadas na publicidade contemporânea são, na maioria, metafóricas, exigindo do leitor um pensamento abstrato para interpretá-las de acordo com o contexto e a finalidade a que se destinam. Assim, uma criança, cujo pensamento é muito concreto, fica sem poder "acessar" a mensagem original dessas imagens. É o que se pode ver nas interpretações dos nossos alunos. Apenas os alunos do final do ensino fundamental e os do ensino médio perceberam que a imagem que estavam analisando tinha o objetivo de vender um produto (a sandália) para as mulheres, com o argu-

Digitalizado com CamScanner

mento de que, assim, elas poderiam seduzir os homens. A frase "envolver os homens está ficando muito difícil", escrita acima da imagem do "homem-cacto", foi interpretada de inúmeras maneiras pelas crianças e pelos pré-adolescentes. A confrontação de suas hipóteses e a indução para decifrar a mensagem (posta pelo emissor) não foram suficientes para a maioria dos alunos.

• ***Séries iniciais***

As crianças não decifraram a mensagem do comercial, mas todas apresentaram suas razões para explicar o que viam:

– Por que será que colocaram a imagem de uma sandália no lado desse homem vestido de cacto? – *Tá errado! Porque esse sapato é de mulher. Ele tinha que ter um sapato de homem!* (8 anos)

– Por que essas imagens estão uma ao lado da outra? – *Eles quiseram fazer uma coisa e depois fazer alguma coisa com a sandália.* – São coisas diferentes? – *Sim.* – Você não quer ler o que está escrito aqui? – *"Envolver os homens está ficando muito difícil".* – Por que será que tem essa frase? – *Os homens estão ficando duros. Estão ficando cactos quando eles veem a sandália porque ela é muito bonita.* (8 anos)

Pode-se notar uma correlação entre o enfoque das relações com a imagem, o tipo de interpretação e os critérios de julgamento usados. Por exemplo, Mateus (9 anos) enfocou a relação I-M, usou a narrativa, e julgou pelo caráter do tema:

– Por que será que esse homem está desse jeito? – *Porque ele se espinhou todo. Ele tropeçou numa pedra, caiu e depois se espinhou... Depois ele levantou e foi ali.* (...) – O que você acha que isso quer dizer? – *Que o homem é forte, ele não sente dor.* – Você pode ler o que está escrito? (Lê a frase em silêncio). – O que você entendeu? – *Que o homem não está mais aguentando.* – Explique melhor. – *Os espinhos no corpo dele. Eu acho que ele ficou duas horas ali.* (...) – Você achou a imagem boa? – *Eu achei.* – Por quê? – *Porque o homem é forte.* (9 anos)

Jonatas (7 anos e meio) usou a narrativa e julgou pela cor preferida:

– Você acha que esse homem verde com espinhos tem alguma coisa a ver com essa sandália? – *Tem.* – O quê? – *Ele pode comprar a sandália para a namorada dele.* – Você achou essa imagem boa ou ruim? – *Boa. Porque essa cor é quase igual à cor do Brasil.*

Aline (7 anos e meio) apresentou uma leitura avançada, em relação aos colegas, pois mencionou um caráter simbólico para as pedras na imagem de Kapoor. Na leitura da imagem publicitária, ela relacionou as duas imagens pela cor verde, o que raramente aconteceu com as outras crianças

Digitalizado com CamScanner

das séries iniciais. Mas também não decifrou o caráter metafórico da propaganda:

– A imagem da sandália tem alguma coisa a ver com a imagem do homem? – *Tem a marca verde da sandália na imagem do homem.* – O que isso tem a ver? – *Botaram junto com o homem que tem os cactos verdes.* – Só por causa da cor? – *Acho que é! Acho que deve ser uma propaganda da sandália.* – Só a página da sandália ou as duas páginas? – *Acho que só esta aqui é uma propaganda* (imagem da sandália). – Será que a imagem do homem também é uma propaganda? – *Não. É só para mostrar nas revistas e para ficar olhando.* – Será que esta imagem não quer dizer nada? – *Acho que quer dizer que ele está imitando os cactos.*

Caroline (8 anos) teve suas hipóteses confrontadas, mas também não relacionou as duas páginas. Para ela os homens não são verdes e não têm espinhos sob nenhuma (metafórica) hipótese:

– Por que será que escreveram esta frase em cima da imagem do homem? – *Não sei. Deve ser porque envolver os homens em alguma coisa está ficando muito difícil.* – Dá para ver que está difícil, olhando para essa imagem? – *Pelo jeito dá para ver.* – Por quê? – *Porque este homem é a forma de um cacto verde, e os homens não são verdes e não têm espinhos!* – O que é envolver? – *Envolver é tipo... Envolver uma pessoa. No caso do Você Decide*[18]*, vão envolver uma pessoa e não foi ela que fez alguma coisa.* – Eu acho que envolver, aqui, quer dizer conquistar o homem, não é? – *Não sei. Eu acho que foi uma pessoa que fez essa imagem...* – Para quê? – *Para colocar esse anúncio na revista.* – Você acha que é um anúncio do quê? – *Não sei.* – Então não tem nada a ver com a sandália? – *Não.*

Camila (8 anos) decifra a "linguagem" da propaganda (pela generalização de seus esquemas anteriores), mas não chega a nenhuma conclusão sobre o produto:

– Vamos ver agora estas duas páginas da revista. – *Eu vou falar primeiro de uma, depois da outra. Eu estou vendo um deserto com cactos. Um homem está pelado e verde, com coisinhas como um cacto. Ele está se fantasiando de cacto. Eu acho que ele estava pintando alguma coisa de verde, a tinta caiu em cima dele e os cactos soltaram os preguinhos.* – Por que colocaram a foto desse homem aí? – *Eu acho que queriam fazer propaganda de alguma coisa.* – Propaganda de quê? (Não respondeu). – Você quer ler a frase? – *Eu acho que de músculos, não sei...* – Por que será que tem esse sapato ali do lado? – *Por que é uma propaganda do sapato. Não, não tem nada a ver, porque... O que tem a ver deserto com sapato?*

---

[18] Programa de televisão.

Digitalizado com CamScanner

Portanto, as crianças das séries iniciais, cuja cognição está relacionada com o concreto, não tiveram acesso à metáfora presente na imagem. Nem a familiaridade com imagens e com discussão estética permitiram tal acesso.

• ***5ª e 6ª Séries***

É a partir da 5ª e 6ª séries que se encontra a possibilidade de decifrar a mensagem da imagem publicitária. Mas, sem a familiaridade estética, isso é raro de acontecer:

– *É uma propaganda de uma sandália.* – Você pode explicar essa propaganda? – *Eles estão dizendo que os homens só se desenvolvem quando usam a sandália, não assim como ele está!* – Você pode explicar melhor? – *Se ele não usar essa sandália ele vai ficar assim!* (12 anos e meio)

– *Deus! O que esse cara está fazendo aí?* – O que você acha? – *Está aproveitando a vida para ficar verde. Quem sabe ele brigou com a mulher dele? Daí ele ficou de mal com a vida e foi se meter com os cactos.* –Você pode explicar melhor? – *Ele brigou com a esposa. Ficou muito irritado, aí foi dar uma volta. Foi lá para aquele lugar onde só tem as palmas, se pintou de verde, se espinhou todo e ficou lá!* (...) – Será que a imagem do homem-cacto tem relação com a imagem da sandália? – *Não.* – Então por que colocaram uma ao lado da outra? – *Não tenho a mínima ideia!* – O que será que quer dizer essa frase? – *Que o homem não pode usar sandália.* (11 anos e meio)

Elisa (aluna da 5ª série familiarizada com leitura estética) que mostrou um pensamento sofisticado depreciando o realismo fotográfico e valorizando a expressividade das outras imagens, logo entendeu o objetivo do comercial:

– Agora nós vamos olhar as páginas desta revista. – *É bem legal e original. É uma propaganda.* – Do que será essa propaganda? – *De um sapato, mas falando que está difícil de tocar nos homens, de envolver os homens. Então o homem representa um cacto, porque é difícil de tocar num cacto, por causa dos espinhos.* – E o que tem a ver o sapato com o homem/cacto? – *É uma coisa mais feminina. O sapato é feminino e a propaganda está pegando mais as mulheres. Eu acho que o comentário do homem é para as mulheres envolver eles.* (12 anos)

• ***Final do ensino fundamental e médio***

No final do ensino fundamental, há mais possibilidade de interpretar metáforas, mas muitos alunos, principalmente os sem-familiaridade com arte, ainda não veem relação entre as duas páginas:

Digitalizado com CamScanner

– *Estou vendo um homem-cacto verde. É uma propaganda. Uma sandália. Parece que o homem está em um deserto.* –Você acha que existe relação entre a sandália e o homem cacto no deserto? – *Não. Se fosse mulher, até poderia usar esta sandália, mas homem não.* (14 anos)

– É uma propaganda de que produto? – *Alguma coisa para a aparência da mulher, um perfume, uma langerie, algum tipo de roupa...* – E por que esse produto não está presente? Ou ele está? – *Não sei dizer.* (15 anos)

– Por que ele estaria em forma de cacto? – *Para demonstrar que não é qualquer roupa que a gente veste que fica bem.* (15 anos)

Gilda (15 anos) revela seu pensamento abstrato, lê uma metáfora, mas não a mensagem originária da propaganda:

– O que você pensa disso? (Ela lê a frase) – *É a figura de um homem. É um cacto. O cacto traz uma imagem assim: é espinhento, é duro e... Está relacionado ao homem, que muitas vezes é grosso, é estúpido, mas também é carinhoso, consola bastante e guarda dentro de si uma coisa que está sempre escondida, que no cacto seria a água. No homem seria... Uma coisa que eles têm vergonha de falar, de mostrar. É isso, que eles têm sempre uma coisa escondida. E pelo título "Envolver os homens está ficando muito difícil", diríamos, por estes espinhos, que esse modo de ser deles, que é muito difícil fazer com que eles expressem seus sentimentos, suas ideias, suas opiniões, que muitas vezes ficam escondidos.*

Gabriela (14 anos) não percebe imediatamente o sentido da propaganda, mas logo se dá conta:

– Agora eu vou mostrar a você uma imagem desta revista... – *Eu já vi esta revista!* – O que você pensou disto? – *É estranho. Passa a ideia de sempre querer se afastar da pessoa. Vamos supor assim: uma pessoa fria, bastante distante. Por mais que você tente fazer amizade, que você tente chegar na pessoa, é sempre aquela coisa distante. E é isto que está passando aqui.* – Por que você acha que esta imagem está na revista? Que função ela tem na revista? – *Mostrar ali, como está dizendo o título: "Envolver os homens está ficando muito difícil". E realmente, porque tem esta parte de espinhos que você chega até um certo ponto e "oh, sai, não te quero perto". Tem sempre aquela coisa que você vai chegando, ele deixa chegar, mas tem um limite porque você pode se machucar.* – Isto é uma reportagem? – *É.* – É? Não poderia ser uma propaganda? – *Vendo por este lado, sim.* – E qual seria o produto desta propaganda? – O *sapato!* (risos) – Então este homem de cacto está aí para vender sapato? – *É, porque aí, assim, você cria aquela imagem: com o sapato você vai ficar linda e maravilhosa! Você vai ter todos aos teus pés! Porque você vai conseguir tirar os espinhos e envolver realmente.*

Digitalizado com CamScanner

Alexandre (14 anos) imediatamente entendeu a mensagem comercial e, criticamente, já emitiu um juízo negativo:

– O que você está vendo? – *A propaganda de uma sandália. Quem fez o trabalho usou a forma física do homem para induzir as mulheres a comprar essa mercadoria. Quem fez o trabalho tentou conciliar a sandália com a conquista do homem. Uma sedução, principalmente a prazeres. O homem foi colocado no desenho de um cacto no deserto. Também está explicando, bem destacado, que para envolver os homens teria que usar essa sandália. Usando essa sandália seria mais fácil envolvê-los.* – O que você achou desta ideia? – *Foi bem criativa, só que tem o lado negativo, porque eles estão usando a forma física do homem. É uma exploração do físico para fazer com que a mulher compre o produto.*

Os adolescentes familiarizados com arte mostraram facilidade em relacionar os elementos constituintes do texto:

– *Deixa eu ver... Ah, quer dizer que os homens estão... Aqui diz: "Envolver os homens está ficando muito difícil". Com o cacto quer dizer que as mulheres não conseguem mais fazer com que eles se apaixonem. É uma propaganda.* – De quê? – *De sapato.* –Você viu logo! E é para fazer o que com o sapato? – *É para usar o sapato para atrair os homens... Atrair mais.* (14 anos)

– E por que essa imagem está nesta revista? – *Porque é a propaganda de um sapato. Está cada vez mais difícil de conquistar um homem. E, usando esse sapato, você vai conseguir. E é por isso que mostra um homem na forma de um cacto. Que é difícil de você abraçar ele, ter ele, por causa dos espinhos.* (13 anos)

Como se vê, a posse do pensamento formal não garante a habilidade para desvendar a construção (a sintaxe) de um texto metafórico. Muitos alunos do ensino médio não descobriram a mensagem originária da propaganda. Assim, é oportuno perguntar: como se dará a desejada análise crítica da imagem na contemporaneidade? Há que se considerar que não basta expor imagens aos alunos. Nem sempre haverá leitura, no sentido pretendido pelos defensores do alfabetismo crítico. Sem a consideração das atuais condições de leitura dos alunos, será difícil contribuir para a implementação de habilidades interpretativas.

A interatividade na instalação *Trans-e: my body, my blood* (Diana Domingues)

A obra *Trans-e: my body, my blood* (Trans-e: meu corpo, meu sangue) se apresenta em uma ampla sala escura, que simula uma caverna, onde há duas grandes telas sobrepostas (uma transparente), nas quais são

Digitalizado com CamScanner

projetadas imagens, conforme as pessoas acionam alguns pontos sensorizados no chão, enquanto caminham. O ambiente é simultaneamente sonorizado com sons de tambores e batidas de um coração. No centro da sala, há uma bacia branca esmaltada, contendo um líquido vermelho, que vibra quando o sensor acusa a presença próxima de um corpo humano. É uma simulação de sangue que, para as religiões populares afro-brasileiras, é uma oferenda à vida.

Segundo a artista, os xamãs vão às cavernas para encontrar os espíritos. Suas visões são como imagens de luz que aparecem nas paredes. Durante o transe xamânico, que se dá em três estágios, figuras luminosas brotam da rocha. Para os xamãs as paredes de pedra são vivas.

A obra, simulando a caverna dos xamãs, oferece a vivência de um ritual eletrônico, com três estágios, que se sucedem (são acionados) pela ação da pessoa ao caminhar pela sala. Pela amplificação dos sentidos, a pessoa "tem visões" como se tivesse recebido poderes xamânicos. Para cada estágio, aparecem diferentes tipos de imagens. Quanto mais a pessoa adentra-se na sala (caverna), mais profundo "se torna" o transe.

- ***Séries iniciais***

A maioria das crianças vivenciou sua passagem pela sala sem estabelecer relações entre os elementos constitutivos da obra, nem entender o seu papel como interagente.

Bárbara (7 anos e meio) não notou que a fonte de luz não é emitida pela tela, como na televisão, mas que a tela recebe as imagens de um projetor, como no cinema:

– Quem será que fez isto? – *Qualquer pessoa que sabe mexer no computador.* – O que você achou de tudo isto? – *No começo, quando começaram aquelas batidas, eu me assustei. Aquela televisão estava parada. Quando começou a mudar as imagens, eu fiquei um pouco assustada.* – O que você acha deste lugar? Isto pode ser uma arte? – *Sim.* – Por quê? – *Porque é bonito mostrar estas imagens.* – Explique melhor o que você quer dizer. – *Que as imagens que apareceram ali, eles podem colocar num quadro, daí vai ser uma arte.*

Lígia (7 anos e meio) também considera que a obra é arte pela mesma razão. E, tal como na entrevista com as imagens fixas, apresenta um pensamento ingênuo:

– *Eu vi um monte de imagens que davam um pouco de medo. Tinha uma bacia que, cada vez que a imagem mudava, a bacia se mexia. Às vezes as imagens se repetiam, às vezes, não.* – De quais imagens você lembra? – *A imagem da mão, do mundo, da onça, das árvores e do fogo.* – Você acha

Digitalizado com CamScanner

que esta exposição é boa? – *Mais ou menos, porque algumas imagens têm cores alegres e outras não. Umas têm umas cores mais ou menos alegres, outras têm só um pouco de cores alegres.* – Você acha que isso é arte? – *Sim, porque parece pintura, mas não é.*

Ela não acreditou que eram seus passos que alteravam as imagens:

– Por que havia a bacia? – *Para não aparecer a coisa que muda as imagens.* – Ah, foi para tapar uma máquina? – *É, mais ou menos. E também para parecer que a tinta da bacia fica se mexendo e fazendo barulho. Aquele barulho é a coisa que tem embaixo e muda as imagens.* – Então não é verdade que as imagens mudam porque a gente caminha pela sala? – *Não, porque não é cada passo que a gente dá. Tem uma coisa embaixo da mesa coberta com uma toalha... vai mudando conforme o que tem embaixo da bacia.*

Túlio (8 anos) ficou um pouco confuso sobre o seu papel como interagente:

– *Eu vi cobra, o mundo se mexendo, três daquelas... tigres.* – O que mais você viu dentro da sala? – *Raios, o mar, o rio.* – O que mais havia na sala além das imagens? – *Um pote. Não sei o que tinha dentro. Era vermelho.* – Por que será tinha o pote lá? – *Batia uma luz e aparecia a imagem.* – Explique melhor. – *Quando a luz batia na coisa vermelha, tinha mais luz ao redor, então apareciam as imagens. Quando a gente caminhava, pisava em algumas coisas e a imagem aparecia.* – O que aparecia? – *Uma delas foi um rio e uma baleia que estava no mar.* – O que você ouvia na sala? – *Música e barulho. Cada imagem tinha um barulho. O barulho que eu mais gostei foi aquele quando aparecia a cobra* (faz o som com a boca). – Quem será que fez isto? – *O dono da biblioteca*[19]*. Ele colocou as imagens lá para as pessoas verem. É tipo um cinema.*

Túlio relacionou a música com índios e as imagens com a África, mas não inseriu a bacia no mesmo contexto:

– *Tinha uma musiquinha de índio.* – E as imagens também eram de índios? – *Sim.* – Você viu alguma imagem que parecia de índio? – *Não, mas tinha imagens que pareciam ser na África.* (...) – Por que será que havia aquele líquido vermelho dentro de uma bacia no meio da sala? – *Não sei.* – Por que será que era vermelho? – *Também não sei.*

Ele enfocou a relação imagem-mundo tipo 2, ao acreditar que a obra existe para que as pessoas conheçam os sons dos animais:

– O que mais chamou a sua atenção? – *A música, as imagens...* – Por que será que havia música? – *Para nós escutarmos.* – Por que será que a

[19] A exposição estava na Galeria da Universidade de Caxias do Sul, situada no prédio da Biblioteca Central.

Digitalizado com CamScanner

pessoa que fez queria que os outros escutassem? – *Para escutar os barulhos que os animais fazem e ver os animais. Quando aparecia o animal, aparecia o barulho do animal.*

A entrevista de Matias (9 anos) na instalação se realizou algumas semanas depois da entrevista com as imagens fixas na escola. Ele havia interpretado a imagem de Mondrian como representando *"uma casa despedaçada, porque aconteceu uma explosão* (...). *Foi um homem malvado, porque a mulher dele não deixou ele morar com ela"*. E, na instalação, ele manteve o mesmo tom, aproximando, inclusive, o conteúdo da narrativa nas duas ocasiões:

– Fale sobre o que você viu lá dentro. – *Eu vi sangue.* – Onde havia sangue? – *Numa panela!* (risos)... – Como é que você sabe que é sangue? – *Porque o porteiro viu. O guarda disse que era sangue.* – Por que você acha que ele está certo? – *Porque ele é o porteiro. Pode ser o sangue dele.* – Você acha que, se tirassem todo esse sangue do porteiro, ele ainda estaria vivo? – *Então é o sangue do irmão dele.* (...) – O que mais você viu? – *Um telão.* – O que aparecia no telão? – *Apareciam imagens: um olhão, uma mãozona, fogo.* –Você ouviu alguma coisa? – *Sim. Um barulho: Bum! Bum!* – Este barulho te lembra alguma coisa? – *Um barulho de tambor.* – Por que será que colocaram uma panela com sangue no meio da sala? – *Quer dizer que o homem morreu.* – Quem morreu? – *O irmão do porteiro.* (...) – Então vamos esquecer esta história do porteiro, está bem? Fale o que você está pensando. – *O sangue é bonito.* – O que mais? – *O fogo.* – O que tem o fogo? – *Tinha duas pessoas lá atrás. Apareceu o fogo, e elas morreram.* – Quem morreu? – *Um homem e uma mulher. A casa deles pegou fogo.*

Como se vê, a narrativa se mantém como prioridade na interpretação, nas duas entrevistas.

Aline (7 anos e meio) é uma exceção entre os alunos das séries iniciais. Ela logo entendeu o seu papel ativo como interagente:

– *Tinha barulho de onça, elefante e de serpente.* – E estes barulhos têm a ver com as imagens? – *Sim.* – Como assim? – *Porque, quando aparecia a imagem, a gente ouvia o som.* – Como será que trocam as imagens? – *Tem uns botões no chão. A gente foi caminhando, pisando, então trocava as imagens. A gente se rolou no chão também!*

Aline relacionou entre si as imagens, os sons e a bacia com "sangue", como se estes elementos estivessem "no lugar de outra coisa", portanto, como signo:

–Você acha que a bacia queria representar alguma coisa? – *Sim, sangue.* – E este sangue tinha alguma relação com as imagens ou com os barulhos? – *Sim, tinha um barulho que parecia um coração. Por isso tinha vinho*

Digitalizado com CamScanner

parecendo sangue na bacia; porque no coração tem sangue. E eu vi uma imagem que tinha sangue. É porque os animais estão sendo mortos; por causa da extinção dos animais.

E mencionou algo que não estava fisicamente presente: uma mensagem da artista sobre os cuidados com os animais e com a natureza:

– Por que fizeram tudo isso? – *Ela quis mostrar a natureza; que é para defender os animais; que é para proteger os animais e defender a natureza.*

• ***5ª e 6ª séries***

Os alunos sem familiaridade com a arte enfocaram a relação da obra com o mundo nela representado (I-M).

Franciele (12 anos e meio) confirmou a sua concepção de que a arte serve para mostrar o mundo, tal qual ele é: o autor é uma pessoa que se envolveu em algo e quer simplesmente mostrar esse algo. Por isso ela não viu relação entre os elementos da obra, o que indicaria uma leitura mais madura. Há resquícios de narrativa, o que é coerente também com o julgamento pelo critério do tema:

– O que você viu neste ambiente? – *Eu vi uma mão que vinha e quando chegava perto aparecia um monte de coisas estranhas: uma cobra, um monte de barulho.* – O que você entendeu disso tudo? – *Sei lá, acho que quando aquela mão chegava para sair, aquelas coisas que apareciam não deixavam ela sair.* – Por que será que inventaram isso? – *Acho que para mostrar que a mão está lá dentro. Ela quer sair e não consegue. Depois de ela entrar, ela não acha mais o fim.* – Você achou isso tudo que você viu neste ambiente bom ou ruim? – *Acho que ruim.* – Por quê? – *Como eu disse, ela entrou e não conseguiu sair. Depois tinha cobras e animais estranhos* (...) – Que tipo de pessoa você acha que criou este ambiente? – *Uma pessoa que queria mostrar que a mão queria sair e não conseguia encontrar o fim.* – Que tipo de profissional faria algo assim? – *Acho que uma pessoa que se envolveu nisto e quis mostrar.* (...) – Além das imagens e dos sons, mais alguma coisa neste ambiente chamou a sua atenção? – *Uma bacia que tem tipo sangue dentro.* – Qual a relação da bacia com as imagens e os sons? – *Acho que não tem relação.*

Fagner (11 anos), como na primeira entrevista, apresentou uma leitura ingênua. Ele não viu um sentido com o qual pudesse relacionar os elementos da obra:

– O que você viu neste ambiente? – *Eu vi uma onça, um pássaro, sinais egípcios.* – O que mais tinha na sala, além de imagens? – *Tinha aquela bandeja com algo que eu não sei o que era dentro.* – O que você acha que era? – *Suco.* – Por que será que tinha suco ali naquela bacia? – *Não sei.* – O

Digitalizado com CamScanner

que você acha que aquelas imagens significam? – *Acho que eles começaram a se comunicar.* – Eles quem? – *Os egípcios.* – Explique melhor. – *Não sei.* – Será que existe alguma relação entre as imagens e a bandeja? – *Não.* – O que significa este ambiente todo? (Não respondeu).

Ele considerou que e exposição pode ser um tipo de arte, apenas porque existem imagens no ambiente, revelando uma concepção tradicional de arte, como as crianças das séries iniciais:

– Que tipo de pessoa você acha que criou este ambiente? – *Não sei.* – Com o que será que esta pessoa trabalha? – *Com arte.* – Então você acha que isto é arte? – *Sim.* – Por quê? – *Por causa das imagens.* – E a bacia é arte também? – *Não, a bacia está sem sentido.* – Para ser arte tem que ter um sentido? – *Sim. Uma bacia com suco dentro não tem nenhum sentido.*

Ao julgar o trabalho, Fagner ficou dividido entre o bom, por ter ido visitar algo diferente, saindo da rotina da escola, e o ruim, porque não descobriu o sentido da obra. Ele não conseguiu relacionar a instalação com o sentimento da artista, como fez nas imagens fixas:

– Você achou este ambiente bom ou ruim? – *Mais ou menos.* – Fale o que tem de bom e o que tem de ruim. – *De bom, que é legal, porque a gente veio aqui. De ruim, é que não tem sentido.*

Maicon (12 anos), como na entrevista com as imagens fixas, continuou acreditando que a arte serve para mostrar o mundo, o que pôde ser visto quando usou as palavras *reais, verdadeiras, que acontecem,* e outras, indicando que não reconhece o poder do autor (para ele, um cientista) em usar símbolos para dizer outra coisa, além do que ele vê:

– O que você viu neste ambiente? – *Um monte de imagens que mostravam fatos reais que acontecem. Tinha uns olhos, uns cílios que ficavam pulando.* – Como eram estas imagens? – *Pareciam verdadeiras, que tinham acontecido.* – O que será que quer dizer tudo isso que você viu? (Não respondeu). – Você achou esta obra boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque mostra as imagens que acontecem no dia a dia.* – O que mais chamou a sua atenção neste ambiente? – *O espaço que tinha, as luas, os planetas.* – Por que isto chamou a sua atenção? – *Porque mostra como são os planetas.* – Quem você acha que inventou isto tudo? Que tipo de pessoa? – *Um cientista.* – Além das imagens e dos sons, mais alguma coisa chamou a sua atenção neste ambiente? (...) Tinha alguma coisa no meio da sala? Algum objeto? – *Tinha uma bacia com um líquido.* – Qual a relação entre as imagens que apareciam na tela e a bacia? – *Apareciam algumas imagens na tela que eram parecidas com aquele líquido da bacia.* – Você acha que esse líquido da bacia queria representar alguma coisa? – *Acho que não.* – Você acha que isto tem algum significado? – *Não.*

Digitalizado com CamScanner

Maicon não relacionou a instalação com o que conhece sobre arte:

– Você acha que isto tudo que você viu pode ser arte? – *Não.* – Por quê? – *Porque arte são coisas feitas com modelagem e desenhos.*

Jones (11 anos) também manteve coerência com sua leitura anterior, enfocando a relação imagem-mundo tipo 2, pois o autor "é" um arqueólogo que quer mostrar o que sabe sobre um mundo que já não existe mais, mas que é verdadeiro, pois existiu:

– O que você viu neste ambiente? – *Coisas egípcias, imagens egípcias. Se a gente passa na frente aparecem onças, animais. Aparece o mar, tem som de flauta.* – O que você entendeu disso tudo? – *O autor quis contar alguma coisa sobre os egípcios.* – Este ambiente que a gente viu se chama instalação, não é? Você acha que esta instalação é sobre os egípcios? – *Acho que sim.* – Que tipo de profissional será que criou esta instalação? – *Um arqueólogo.* – Por que será que ele resolveu fazer isto? – *Para nos ensinar sobre a época deles, como eles faziam.* – Você achou esta instalação boa ou ruim? – *Boa.* – Por quê? – *Porque estão mostrando coisas do passado para nós, que somos do presente.*

Jones acreditou que o "arqueólogo" teve que ir ao Egito filmar esse mundo real:

– Como você acha que esta instalação foi feita? – *Acho que ele deve ter ido lá no Egito. Acho que ele usou uma filmadora.*

Ao enfocar a relação imagem-mundo tipo 2, Jones não viu uma ligação entre os elementos da obra:

– Além das imagens e dos sons, mais alguma coisa chamou a sua atenção nesta instalação? – *Aquela bacia que dizem que é sangue.* – Quem disse que é sangue? – *Ah, eles!* (refere-se aos colegas que também visitaram a instalação) – E você, também acha que é sangue? – *Acho que não. Deve ser algum suco.* – O que será que significa esta bacia com suco que parece sangue? – *Não sei.* – Qual a relação entre a bacia e as imagens que você viu? – *O suco ficava se mexendo, mas eu não sei qual é a relação.*

Ao contrário dos alunos sem familiaridade com arte, muitos alunos familiarizados atribuíram um significado mais abstrato, simbólico à obra, relacionando os seus elementos constitutivos com este significado:

Manuela (11 anos) não apresentou diferenças nas duas entrevistas. Ela vivenciou a sua estada na sala com muito prazer, deixando-se levar pela magia dos sons e das imagens:

– O que você pensou enquanto estava andando pela sala? – *Eu pensei que eu estivesse em outro lugar bem diferente, no espaço.* – As imagens diziam alguma coisa para você? – *Sim, aparecia um monte de planetas. Parecia o espaço, o infinito.* – No que será que a artista estava pensando

Digitalizado com CamScanner

quando escolheu as imagens? – *Ela estava pensando em coisas bem diferentes... em lugares bem diferentes e com um monte de coisas que ninguém ainda tinha pensado.*

Seu julgamento mostra que ela não funde os termos bom e belo:

– Você achou boa? – *Sim, ótima! É alegre, interessante, chama bastante a atenção.* – Mesmo que algumas imagens mostrem assuntos ruins? – *Eu acho que pode ter beleza sim. Principalmente porque mostra a realidade... a verdade.* – Então a arte tem a ver com a verdade? E não importa se a imagem é feia ou triste? – *Não importa, porque as imagens tristes também são ótimas. Como eu falei da Guernica, tem bastantes coisas tristes, como gente passando fome, tristes...* – E mesmo assim você a achou boa não é? – *Ótima!*

Clara (11 anos), que havia enfocado a relação imagem-mundo tipo 3, repetiu seus argumentos na interpretação da instalação:

– *Eu achei muito legal. Conforme a gente pisa no chão a tela muda. É um sistema muito moderno, pelo menos eu acho.* – O que é moderno? – *Tecnologias de computadores.* – O que você pensa desta arte com a tecnologia? – *É muito interessante! A gente mistura a arte com a tecnologia e se transforma numa coisa mágica e incrível!* – O que significa arte, para você? – *É a maneira da pessoa se expressar. É pegar tudo que está dentro dela e colocar num computador ou num papel.*

E, novamente, usou a criatividade, como sinônimo de novidade, como critério de julgamento:

– Você achou esta arte boa? – *É muito legal. É criativo, original.* – O que tem que ter numa arte para que ela seja boa? – *Coisas novas.* – Você prefere ir a um museu apreciar um quadro ou vir a esta instalação? – *Vir nesta instalação, porque é uma coisa nova. Um quadro só fica pendurado na parede. Obviamente que é bonito, mas não tem esta coisa de mudar.*

Rafael (10 anos) apresentou uma leitura semelhante à sua primeira entrevista, em todos os aspectos, demonstrando um pensamento estético sofisticado, incomum na sua idade:

– O que você acha que significa esta bacia? – *Acho que esta bacia significa um rito que alguns magos usavam para fazer os seus feitiços. Ela viu, provavelmente, os indígenas fazendo alguma coisa com o sangue de algumas pessoas que podem ter morrido. Eu achei muito bonita, muito criativa, esta maneira de representar. A tecnologia se juntou com a arte, a arte se juntou com a tecnologia e formaram um contraste muito bonito.* – E, destas imagens que vão aparecendo, o que mais chama a sua atenção? Fique olhando um pouquinho. – *Acho que a diferença de sons, de imagens, representa muito para a gente.* – Você acha que esta exposição é boa? –

Digitalizado com CamScanner

Muito bonita. A artista plástica está de parabéns. – O que mais? – *A atração das cores, da gente entrar num lugar, pisar num lugar e transformar aquela tela preta em imagens...*

A entrevista continuou do lado de fora da sala da exposição, com Rafael discutindo sobre o processo de produção artística:

– De onde os artistas tiram as ideias para fazer arte? – *Acho que vendo realmente. Vendo como a Diana Domingues viu, não é? Numa tribo indígena. Acho que é mais ou menos assim que eles tiram as ideias, vivenciando. Se inspiram nas coisas mais simples que existem e saem trabalhos tão bonitos!* – Só o artista faz isto? – *Acho que a gente também pode fazer isto na escola, nos nossos trabalhos. Se a gente prestar atenção no que a gente vê no dia a dia, a gente pode exagerar como ela exagerou, para chamar bastante a atenção. A gente pode fazer um trabalho tão ótimo como o dela.*

- ***Final do ensino fundamental e ensino médio***

Alguns adolescentes ainda relacionaram a obra com o mundo físico e concreto:

Guilherme (15 anos e meio) estabeleceu a relação imagem-mundo tipo 2 na primeira entrevista, com uma interpretação priorizando a narrativa e usando o critério do realismo no julgamento. Aqui não houve mudanças significativas: é o autor (um repórter) que quer mostrar uma realidade:

– O que você entendeu de tudo o que você viu e ouviu? – *São vários animais na selva. Estão querendo fazer como se fosse uma reportagem com eles ali. Só filmaram e colocaram o som.* – Será que a pessoa que montou este ambiente queria mesmo fazer uma reportagem? – *Acho que sim.* – Será que existe alguma relação entre estes sons e as imagens – *Sim, são bem parecidos. É como nos filmes: o som do pantanal, da floresta; sempre tem este tipo de som nos filmes.*

Ao atribuir um significado para a bacia, Guilherme permaneceu relacionando as coisas de maneira muito concreta. Ainda não lhe foi possível interpretar um objeto como metáfora:

– O que você pode falar sobre a bacia? – *Poderia ser o sangue de algum animal.* – Por que colocariam o sangue de um animal ali? – *Para mostrar que os animais lá não estão protegidos. Que tem caça, pessoas caçando os animais.* – Como foi feito este ambiente? – *Foi feito numa floresta para todo mundo conhecer o que está acontecendo lá: os animais correndo perigo, bastante gente caçando. E o sangue relaciona-se com isto.*

Quando interpretou a imagem de Mondrian, ele havia dito que era uma pessoa qualquer que tinha pintado a imagem: "– *A pessoa que dese-*

Digitalizado com CamScanner

nhou quis representar uma cidade, porque devia morar em algum lugar pequeno. Daí um dia foi para uma cidade grande, gostou e quis desenhar para se lembrar bem". E na instalação ele repetiu o mesmo argumento:

– Quem você acha que criou isto? Que tipo de pessoa? – *Uma pessoa que se preocupa com os animais, com a floresta.* – Qual seria a profissão desta pessoa? – *Poderia ser um repórter que queria conhecer os animais bem a fundo.*

No julgamento da instalação, Guilherme usou novamente o critério do realismo, enfatizando o enfoque da relação imagem-mundo tipo 2:

– Como você julga tudo isto? Bom ou ruim? – *Bom.* – Por quê? – *Porque mostra a realidade, como é uma floresta.* – Você acha que isto que ele fez pode ser considerado arte? – *As imagens e o som, sim. A gente vê como é, direitinho, presta mais atenção.*

Carla (14 anos), que havia apresentado uma leitura sofisticada, embora intercalada com algumas concepções mais ingênuas, seguiu no mesmo ritmo:

– O que você viu? – *Um lugar escuro. Tinha imagens, um telão, dois véus. Tinha uma bacia com uma coisa, um suco avermelhado que parecia sangue. Aquele líquido se movimentava. Tinha diferentes sons e uma luz no centro.* – Por que será que tinha aquela bacia? – *Acho que quem fez quis demonstrar alguma coisa.* – O que será? – *Ou quis chamar atenção, porque as imagens e as coisas deveriam ter alguma relação.* – Que relação seria? – *Tinha diferentes imagens e, conforme ia mudando as imagens, ia mudando os sons. Quando tinha aquele olhar, tinha um som mais forte.* – E qual é a relação com a bacia? – *Acho que para demonstrar o sofrimento das pessoas.* – Por que será que a pessoa que fez isto quis que as pessoas caminhassem para trocar as imagens? – *Para a pessoa se dar conta que ela tem que caminhar para que as coisas aconteçam. Para as pessoas entenderem que, dentro da sala, elas tinham que fazer alguma coisa para mudar as imagens. E fora da sala as pessoas também têm que fazer alguma coisa para mudar as coisas erradas.*

Ela interpretou a obra extrapolando a concretude dos elementos que a compõem:

– Que significado você vê nisto tudo? – *As diferentes imagens queriam demonstrar o mundo. Tinha uma parte que aparecia mãos, tinha outra parte que aparecia olhos, tinha outras partes que parecia os desenhos dos egípcios. Isto queria demonstrar como é o mundo.*

Reconhecendo a intencionalidade da artista na constituição da obra, Carla confirma seu depoimento frente às imagens fixas:

– Isto pode ser arte? – *Pode, porque arte é como a pessoa se expressa. Ela fez para dizer alguma coisa.* – Como você julga esta instalação? –

Digitalizado com CamScanner

É bem interessante porque, quando eu entrei lá, eu pensei: É um lugar escuro, não tem nada! Mas depois você vai entendendo que, quando todos estavam parados, só aparecia uma imagem. E que, quando uma pessoa andava, as imagens trocavam. Então eu acho que a pessoa que fez isto quis demonstrar que tudo depende da gente.

Francisco (15 anos) havia priorizado uma interpretação subjetiva, abstrata. Na imagem de Segall, ele viu "tristeza, solidão (...) pobreza, no sentido espiritual e material". Mas ao chegar na instalação ficou desconcertado, pois, de início, não conseguiu fazer uma interpretação mais abrangente. Mas, aos poucos, foi ligando os elementos da obra para buscar um sentido:

– O que você viu? – *Nem achei nada! Achei interessante, mas não sei o significado.* – Você pode falar o que você viu naquela sala? – *Eu vi uma vasilha com algo que parecia sangue, imagens... Parecia um ritual. Dava um medo.* – Vamos falar mais um pouco sobre esta ideia de ritual? – *Por causa das músicas... Pareciam músicas de estilo africano.* – O que mais se relacionava com esta ideia de ritual? Só as músicas fazem parecer um ritual? – *Não, todo o ambiente, as imagens, tudo!* – Por que será que alguém montou um ambiente para significar um ritual? Por que ela não pintou um quadro? – *Porque assim é melhor. Assim dá para a gente entrar mais no assunto porque...Assim a gente se sente dentro de um ritual. Porque tem tudo ali.* – Que sensação você teve? – *De medo.*

Na entrevista com as imagens fixas, Francisco havia enfocado a relação imagem-artista, embora a sua ênfase tenha sido na relação imagem-mundo tipo 3, quando dizia que o artista faz a obra *"para expressar a forma que ele deve estar, o sentimento dele"*. Aqui ele interpretou o fato de sua ação ser necessária na obra, como o próprio sentido pretendido pela artista, enfocando, então, a relação imagem-artista:

– Você percebeu como as imagens trocavam? Será que havia algo a ver com você? – *Sim, depende de onde você passa, ela troca.* – O que faz trocar? – *Não sei.* – Por que será que a artista quis que a troca das imagens dependesse das pessoas? – *Porque só uma pessoa não faz tudo. Com ajuda, a pessoa faz melhor.* – Explique melhor. – *Ela quis que significasse que, quando uma pessoa faz as coisas junto com outra pessoa, sai melhor.*

Alexandro (15 anos) manteve coerência entre os depoimentos das duas entrevistas, enfocando as relações imagem-mundo tipo 3 e imagem-artista:

–Você acha que esta arte é melhor que pintura? – *Eu acho que é boa igual porque esta arte você pisa, vivencia, mas a pintura também. Se você olha para um quadro, por exemplo, você sente aquela coisa que o cara*

Digitalizado com CamScanner

está te passando, sei lá! Então eu acho que é do mesmo jeito. Depende até da pessoa, do estado de espírito dela, do que ela gosta, de tudo o que ela prefere. – Você acha que a arte tem a ver com o estado de espírito, com astral da pessoa? – *É, como Picasso. Ele pintava coisas ruins, pretas, escuras, quando ele estava triste. Quando ele estava feliz, ele pintava coisas mais alegres. Outros pintores, também, escultores* (...) – Como será que estava o estado de espírito desta artista? – *Acho que ela estava impressionada com alguma coisa. Você disse que ela viajou. De repente essa viagem impressionou ela, porque ela... Tem bastantes figuras de natureza. Talvez ela estava pensando na natureza, numa coisa bem marcante, bem impressionante para ela. Os raios, assim... Ela se impressionou com a força, com a grandiosidade. Sei lá! Ela estava impressionada, eu acho.* (...) – O que tem que ter a arte para ser boa? – *Tocar as pessoas.* – Esta tocou você de que jeito? – *Deste jeito que eu falei. Ela impressiona! Ela é selvagem, parece que ela é selvagem, agressiva, e ao mesmo tempo parece que ela quer mostrar alguma coisa.*

Tatiana (15 anos) revelou a maturidade de seu pensamento estético, buscando nos elementos da obra, na sua estrutura, os índices para a significação:

– *A primeira impressão que eu tive dos sons e das imagens foi que são imagens exóticas com sons que parecem ser bem selvagens, mas que ao mesmo tempo inspiram modernidade.* – Por quê? – *Porque os sons têm bastantes contrastes: selvagens, tipo de uma floresta, de um povo nativo, e os mais modernos: mãos, olhos, que inspiram mais a modernidade.* – Você acha que isto é arte? – *Sem dúvida! Qualquer coisa que inspire a gente, que a gente possa sentir, analisar e criticar é arte.* – Por que esta bacia está aqui no meio? – *Quando eu entrei, a primeira ideia que eu tive foi de algo meio exótico, selvagem, tipo um ritual praticado por nativos. Foi a primeira ideia que eu tive. Quando a gente vê as imagens e os sons, a gente percebe que é mais ou menos isso.*

Algumas considerações sobre a vivência na instalação interativa

As crianças (e mesmo alguns adolescentes) demonstraram uma motivação, acompanhada de um sentimento de euforia, que não apareceu durante as entrevistas nas escolas. Os aspectos lúdicos da instalação foram assimilados pelos alunos, que manifestaram abertamente o prazer de vivenciar a interatividade eletrônica. Alguns até emitiram um juízo positivo para a obra, apenas pelo fato de lá estarem. Muitos não entenderam o seu papel na atualização da obra, mesmo aqueles que mostraram um pensamento estético mais sofisticado. É possível notar, também, que alguns alunos não

Digitalizado com CamScanner

conseguiram fazer uso do mesmo nível de pensamento estético demonstrado na entrevista com as imagens fixas, ficando aquém do esperado.

Talvez essa diferença entre as duas entrevistas decorra da ausência de familiaridade com os dispositivos da interatividade eletrônica. Essa foi a primeira vez que os alunos (dos dois grupos) tiveram a oportunidade de frequentar uma obra dessa natureza. Assim, convém examinar o pensamento de Oliveira ao abordar a recepção de obras interativas eletrônicas:

> Quanto ao público fruidor, a competência dele exigida para manipular a aparelhagem que lhe permite acessar a obra, ainda está por ser formada. Com tamanhas exigências técnicas, a recepção reduz-se às tentativas de superar a falta de conhecimento do mecanismo operacional, portanto, a recepção fica nas dificuldades, na não familiaridade com o grau de sofisticação exigida para a obra ocorrer. Em outros termos não se chega ao nível da ocorrência estética da obra. Para a fruição de obras desse tipo é necessário, primeiramente, familiarizar-se com as aparelhagens que a produzem. Um tempo de convívio particular deverá ser ainda vivido pelos fruidores, a fim de que eles sejam preparados e, com as condições suficientes, eles possam, enfim, receber as obras pelas obras. O olhar se educa, o gosto se forma e, no presente caso, os dois estão em processamento (1999, p.97).

Parece, então, que teremos que aguardar para tecer comparações (sob o enfoque desenvolvimental) entre os dois tipos de recepção. Temos que dar tempo para o convívio dos alunos com a arte eletrônica, para que eles possam "receber as obras pelas obras" e não apenas se maravilharem com o aparato tecnológico.

Por enquanto, o que se pode concluir é que a natureza do pensamento estético parece não apresentar diferenças significativas nas duas situações. Em ambas apareceram os mesmos tipos de interpretações e julgamentos. Os alunos estabeleceram relações entre o que viam (e ouviam, e sentiam...) na obra interativa com o mundo (I-M), com o artista (I-A) e consigo mesmo (I-L), como o fizeram frente às imagens fixas.

As diferenças apontadas se devem, parece, à ausência de familiaridade com as relações entre arte e tecnologia. Mas isso não é suficiente para concluir que existam diferenças estruturais no pensamento estético, isto é, na compreensão que emerge da interpretação na interatividade.

Como já foi dito, o "leitor", na arte interativa, além de ser o coautor da obra a qual não ganha vida sem a sua ação, constrói também uma compreensão através da interpretação. Mesmo que os modos de atuação destes leitores se transformem, a arte interativa ainda tem em comum com toda e qualquer arte o essencial: a atribuição de significados. Como diz Oliveira (1999, p.98),

Digitalizado com CamScanner

> a arte processada pelas novas tecnologias, quer mais do que sensibilizar através do uso de técnicas e procedimentos apropriados. Ela continua a ter o propósito de produzir emoções de caráter estético, ou seja, emoção independente de qualquer teor de verdade, de utilidade e de satisfação sentimental. (...) As tecnologias eletrônicas empregadas na arte são mais uma estratégia entre tantas outras que a arte já operacionalizou com o propósito de fabricar situações, para que os sujeitos, nelas inseridos, sejam motivados a construir significações para si mesmo e para o mundo.

É por isso que os nossos alunos continuarão a fazer indagações às obras e às imagens em geral, visando à compreensão, pois ainda há em comum entre todos os tipos de artes visuais – mesmo as que rompem com a hegemonia do olhar, como é o caso das instalações – a busca de significados. Qual é a função da construção de significados, é o que devemos nos perguntar, como professores de arte.

Digitalizado com CamScanner

UMA PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO: TRÊS NÍVEIS DE PENSAMENTO ESTÉTICO | 6

Conforme foi explicitado no item "Quem ou o quê define o sentido da imagem?", foi feito um desdobramento da relação que o leitor estabelece entre a imagem e o mundo nela representado, como aparece nas teorias abordadas. Tal relação foi aqui denominada de "relação imagem-mundo". Por conseguinte, ao invés de apenas três tipos de relações com a imagem, os alunos estabeleceram cinco tipos de relações:

a) relação imagem-mundo tipo 1;
b) relação imagem-mundo tipo 2;
c) relação imagem-mundo tipo 3;
d) relação imagem-artista;
e) relação imagem-leitor.

Visando a facilitar o entendimento do pensamento estético-visual dos nossos alunos, convém simplificar esta classificação, reduzindo seus elementos constituintes de acordo com as similitudes de suas qualidades inerentes. Assim, podemos compor três conjuntos, cujos elementos são inter-relacionados, por terem algo em comum em sua natureza.

O primeiro conjunto é constituído pelas relações imagem-mundo tipo 1 e tipo 2, as mais primárias e limitadas. A relação imagem-mundo tipo 2 apresenta maior complexidade, pois marca o início da construção da ideia da intencionalidade do artista, ausente até então. No entanto, ambas podem ser agrupadas em um mesmo conjunto, pois têm em comum a característica de atribuir ao mundo (físico e concreto) a responsabilidade pela natureza e pela qualidade da obra.

O segundo conjunto é composto pela relação imagem-mundo tipo 3, que desloca a responsabilidade da existência da obra para o mundo interior do produtor. Esta relação tem semelhança com as duas anteriores, já que também coloca no mundo a responsabilidade pela existência da obra, mas delas se diferencia, quando esse mundo não é mais o externo e sim o mundo interno, subjetivo, do artista. Assim, apesar de ser uma relação da imagem com o mundo, apresenta uma ideia mais avançada, do ponto de vista estético, que é o reconhecimento da subjetividade do autor.

O terceiro conjunto é formado pelas relações imagem-artista e imagem-leitor, as duas mais complexas do ponto de vista estético, como tam-

Digitalizado com CamScanner

bém do ponto de vista cognitivo. Na relação imagem-artista, o leitor concede somente ao artista o poder de definição da obra. Na relação imagem-leitor, o aluno sente-se autorizado a dar um significado à obra, assumindo um lugar ativo na leitura. A similitude entre as duas relações constituintes do terceiro conjunto é a valorização das subjetividades e intencionalidades, a do artista e a do leitor.

Estes três conjuntos podem ser denominados de "níveis", por serem constituídos de elementos evolutivos, quanto:

- ao acréscimo de complexidade e sofisticação do pensamento estético;
- às estruturas cognitivas envolvidas.

Simplificando a classificação, mas mantendo as coerências estruturais:

- as relações imagem-mundo tipos 1 e 2 constituem o Nível I;
- a relação imagem-mundo tipo 3 constitui o Nível II;
- as relações imagem-artista e imagem-leitor compõem o Nível III.

Contudo, qualificar o pensamento estético em níveis não descarta a possibilidade de o aluno reunir, em uma mesma argumentação durante a sua leitura, elementos constitutivos de níveis diferentes. Isso porque a noção de nível, aqui proposta, é similar à noção de estágio em Parsons, onde "nem as pessoas são estádios, nem os estádios rótulos para as pessoas. As pessoas servem-se, isso sim, dos estádios – de um ou mais estádios – para compreender a pintura" (1992, p.27). Parodiando Parsons, pode-se dizer que os níveis não são rótulos para os alunos. Não é coerente afirmar que um aluno "está" em um determinado nível. De acordo com o conhecimento aqui construído, é mais adequado dizer que os alunos utilizam um ou mais conjuntos de ideias (níveis) para interpretar e julgar as obras.

O Nível I

O Nível I reúne as características cognitivas encontradas no enfoque das relações imagem-mundo tipos 1 e 2. Ambas as relações, apesar de constituírem uma evolução, são definidas pelas características do pensamento concreto em ação durante a leitura estética, gerando uma interpretação guiada pela busca da concretude do mundo. O pensamento do Nível I gera uma leitura realística (não mentalística), enfocando o real, o concreto, o fisicamente representado na imagem. Assim, o tema de uma imagem é precisamente aquilo que está representado, o que engendra, frequentemente, a interpretação pela narrativa.

No Nível I, o aluno já está de posse da habilidade cognitiva que lhe permite considerar as potencialidades do objeto do conhecimento (no caso,

Digitalizado com CamScanner

a imagem) e não apenas o que está presente no momento em que olha para a imagem, como é o caso da criança da educação infantil. Embora essa novidade em sua cognição seja um incentivo para que ele direcione o pensamento para coisas apenas potencialmente presentes, ele não vai muito longe, limitando-se à generalização de suas estruturas aos conteúdos novos. Então, ao olhar para uma imagem, vai ver ali o que pode ser generalizado a partir de seus esquemas já construídos nesse domínio. Isso explica a atribuição do sentido referencial, quando ele olha para um rosto expressionista, como na imagem de Segall e interpreta-o como uma máscara, pois só havia visto tais olhos em máscaras. O ponto de partida da interpretação é sempre o concreto.

No Nível I, o leitor pode pensar no potencial, mas não ainda no possível. Os alunos dizem que o artista pode, sim, pintar uma coisa que ninguém viu, se ele quiser. Através da imaginação, ele pode pintar um ser extraterrestre, por exemplo. Isso é o potencial. No entanto, não lhe vem à mente a possibilidade de o artista estar representando, metaforicamente, a morte, através da flacidez de um (aparentemente) boneco de pano. Isso é o possível. O filho morto nos braços da mãe em Guernica será sempre um boneco, na leitura do Nível I, pois não há como transcender a concretude do que está representado. Não há consciência da intencionalidade e da autonomia do artista para usar símbolos ou metáforas.

Assim, quem define a qualidade da obra/imagem são os atributos do mundo, os quais são transferidos para ela. Para esse tipo de julgamento são usados os critérios: cor, tema, realismo, maestria do artista e utilidade da obra. No Nível I, não há distinção entre o julgamento moral e o estético, com a fusão dos termos bom/belo e ruim/feio.

O Nível II

O Nível II é caracterizado pela transição de um pensamento que enfoca as relações mais ingênuas, bem como as mais sofisticadas, na busca de argumentos para a compreensão da arte. Esse nível reúne, em torno da relação imagem-mundo tipo 3, algumas características de uma relação mais ingênua e realística (imagem-mundo tipo 2), e de uma relação mais complexa e mentalística (imagem-artista). Parece que, como o aluno ainda não está completamente de posse das habilidades do pensamento formal, ele mantém um vínculo com a concretude das coisas representadas na imagem. Então a imagem pode mostrar um sentimento (que é algo abstrato), mas que, todavia, resulta da transferência do estado de espírito (concreto, verda-

Digitalizado com CamScanner

deiro, vivido) do seu produtor. Assim, a obra é triste (e ruim) se o artista assim estava no momento da sua produção.

Continua havendo a indistinção entre o julgamento moral e o estético, já que são as qualidades do tema (transferido para a imagem) que merecem julgamento e não a obra em si. Aos poucos vai aparecendo a depreciação do realismo fotográfico, indicando a transição para a valorização do critério da expressividade, o mais usado no Nível III. Frequentemente, o critério da criatividade é usado simultaneamente ao enfoque da relação I-M2.

O pensamento do Nível II é um pensamento intermediário na evolução da compreensão do sentimento na arte. No Nível I a arte mostra o sentimento dos personagens nela representados. No Nível II o sentimento que está na obra é o do artista. E no Nível III o sentimento é parte da expressividade da obra como uma totalidade.

O Nível III

Apesar de haver uma diferença no nível de complexidade entre as relações imagem-artista e imagem-leitor, há em comum entre as duas o fato de que ambas

(a) dependem do pensamento abstrato; e

(b) valorizam as subjetividades e intencionalidades do artista e do leitor.

Isso permite a sua reunião em um mesmo conjunto, configurando o Nível III.

No Nível III, as relações com a imagem transcendem a concretude das coisas nela representadas, deixando para trás as determinações do real. Os significados deixam de ser buscados no mundo concreto, ou no mundo interior do artista, para serem buscados nas subjetividades presentes no momento da apreciação estética. Inicialmente, é mais importante a subjetividade do artista (na relação I-A) e, num segundo momento, passa a ter importância a do leitor também (na relação I-L).

No primeiro momento do Nível III, o aluno é capaz de se desvencilhar da determinação do mundo, e pensar em possibilidades. Sua interpretação transcende o que está presente concretamente na obra, para supor outras possibilidades. Assim, ele está apto a pensar, na visita à instalação interativa, que: "se isto não é (realmente) sangue, poderá (possivelmente) ser outra coisa pretendida pela artista, como o símbolo de um ritual indígena, ou do sacrifício humano". Acreditando na autonomia do artista, ele coloca a responsabilidade pela existência, pelo significado e pela qualidade da obra nas "mãos" do artista.

No segundo momento do Nível III, o leitor deixa de ver a si próprio como um decifrador das intenções do artista, para procurar o significado da

Digitalizado com CamScanner

obra na sua própria subjetividade, que passa a ser outra fonte de interpretação. De posse da consciência de sua capacidade reflexiva, ele sabe que está atribuindo um significado entre outros possíveis, ponderando os argumentos, lidando com possibilidades hipotéticas. Surge, então, uma dialética na constituição da consciência do papel do artista e o do leitor, o que, parece, é a ideia mais sofisticada dentre as usadas pelos alunos da educação básica, durante a leitura estética.

No Nível III, a interpretação revela o sentido abstrato (tema subjetivo) dos elementos da obra/imagem. Para manter a coerência no julgamento, o aluno despreza os critérios ligados aos atributos do mundo representado e prioriza a expressividade da obra em si. A ele importa se a obra tem uma mensagem, uma ideia, que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana.

O Nível III deve sua existência ao pensamento formal e à familiaridade com a arte e a discussão estética.

Convém ratificar a ideia de que o termo "nível" não serve para caracterizar pessoas, e sim pensamentos. No decorrer da análise dos depoimentos, ficou evidente que as ideias são classificáveis, não os alunos. Os alunos lançaram mão de concepções diversas na mesma leitura, dificultando uma classificação rígida dos pensamentos envolvidos em suas interpretações. Isso aconteceu em todos os níveis de escolarização, com maior frequência no grupo sem familiaridade com arte.

A construção da compreensão estética apresenta uma alternância entre ideias complexas e sofisticadas e outras ingênuas e limitadas, tanto no aspecto cognitivo, quanto no estético propriamente dito. Em outras palavras, embora um determinado nível de complexidade esteja sendo demonstrado em um depoimento, outros níveis podem estar presentes, como se não tivesse havido a completa reestruturação do pensamento do nível anterior.

Fica, assim, evidenciada a não linearidade no pensamento estético-visual dos nossos alunos, o que está de acordo com os novos pressupostos das teorias cognitivas, quando afirmam que as formas artísticas de conhecimento "são menos sequenciais, mais holísticas e orgânicas que as outras formas de conhecimento" (Gardner, 1994, p.79).

Os três níveis podem ser encarados como uma estrutura que explicita a natureza do desenvolvimento estético de alunos da Educação Básica que, nos limites desta pesquisa, envolveu estudantes da cidade de Caxias do Sul/RS.

Digitalizado com CamScanner

A QUESTÃO DA FAMILIARIDADE DOS ALUNOS COM A ARTE

7

A análise e a interpretação dos depoimentos mostrou que há diferenças entre os dois grupos de alunos, em cada nível de escolarização:

grupo A (não familiarizado com arte):
- nas séries iniciais a totalidade dos alunos usa ideias do Nível I;
- nas 5ª e 6ª séries, a maioria dos alunos usa as ideias do Nível I, enquanto que apenas uma minoria utiliza as ideias do Nível II;
- no final do fundamental e no médio, há um uso equitativo das ideias dos três níveis;

grupo B (familiarizado com arte):
- nas séries iniciais, a maioria usa ideias do Nível I, e alguns já mencionam ideias do Nível II;
- nas 5ª e 6ª séries, há um uso equitativo das ideias dos três níveis;
- no final do fundamental e no médio, a maioria dos alunos usa as ideias do Nível III, enquanto que uma minoria utiliza as ideias do Nível II.

Os alunos sem familiaridade com a arte transitaram muito mais entre uma leitura ingênua e realística e outra mais avançada. Cabe perguntar se o fato de muitos deles, apesar do pensamento formal, não terem oportunidades para discutirem sobre arte e questões de estética em geral, além de conviverem com a escassez de fontes visuais, favorece esse "vai e vem" em suas leituras.

Pode-se concluir que os alunos que têm atividades de leitura estética na escola e convivem com maior disponibilidade de imagens demonstram um pensamento mais adequado às características do desenvolvimento estético, postulado pelos teóricos. Os estudos de Parsons e de Freeman e Sanger mostram que crianças e adolescentes de diferentes partes do mundo apresentam características semelhantes às apresentadas pelos alunos do grupo B, considerando as faixas etárias em questão.

As características apontadas pelos teóricos da compreensão estética surgem, não de modo idêntico, mas semelhante, nos nossos alunos. Os

Digitalizado com CamScanner

ritmos na aquisição das habilidades envolvidas na leitura estética mostram-se diferenciados, se comparados os dois grupos aqui analisados. São visíveis as diferenças no ritmo do aparecimento de determinadas ideias nos argumentos interpretativos e de julgamento.

As construções no domínio da leitura estética dependem de inúmeras variáveis, que atuam na interação do sujeito com seu meio. Provavelmente não haverá o desenvolvimento das ideias mais sofisticadas e autônomas em meios onde a discussão estética não é privilegiada. Piaget notou que as crianças descobrem que as regras não são imutáveis e eternas, ao discutirem e elaborarem suas próprias regras. Sabe-se que o julgamento moral, também vinculado ao desenvolvimento cognitivo, não é favorecido em todas as sociedades, e nem sempre os estágios mais avançados são alcançados. Da mesma forma, outros teóricos desenvolvimentistas já mencionaram que o desenvolvimento depende das interações com o objeto do conhecimento.

Parece que, enquanto o desenvolvimento cognitivo permite o acréscimo de complexidade do pensamento nos dois grupos, a familiaridade com a arte e com as imagens em geral gera as diferenças no ritmo do desenvolvimento estético entre os grupos. Tanto Piaget quanto Vygotsky permitem deduzir que tais diferenças se devam ao meio adulto (familiar, escolar, social) em que os alunos vivem. Um meio passivo e indolente[20] não permite o mesmo desenvolvimento que outro, mais rico em interações, pode permitir.

Assim, pode-se dizer que, nos níveis mais elementares da leitura estética, há uma maior correlação com os fatores cognitivos. E, quanto maior é o nível de complexidade e sofisticação da leitura, menos determinantes se mostram os fatores cognitivos.

Esta pesquisa sugere que a familiaridade com a discussão estética vivenciada pelos alunos do grupo B, bem como as possibilidades de interações com imagens de diversas naturezas que seu meio sociocultural possibilita, tenham sido determinantes nas diferenças encontradas entre os dois grupos.

[20] É como Piaget caracteriza o meio social que retarda o desenvolvimento cognitivo.

Digitalizado com CamScanner

LEITURA ESTÉTICA NA ESCOLA: SIGNIFICADO PARA A VIDA OU EXERCÍCIO ESCOLAR?

8

Quando vemos uma pintura,
temos que sentir que alguma coisa passou em nós,
para a gente usar no dia a dia.
Janaína (14 anos)

Janaína nos revela quais devem ser os fins da leitura estética na escola.

A mesma ideia pode ser encontrada em Larrosa: "Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo"[21].

O que podemos fazer, como professores de arte, com esse pensamento?

Durante muitos anos ficamos alijados das possibilidades de enriquecimento pessoal e cultural que a imagem da arte pode promover. Atualmente, no Brasil, têm surgido inúmeras propostas visando à tão almejada melhoria da qualidade do ensino. Milhões de alunos vêm sendo beneficiados através de novas abordagens que respeitam a disciplina arte como conhecimento; conhecimento tão merecedor de espaço na educação formal, quanto as outras disciplinas do currículo; conhecimento que possibilita outras maneiras de relacionamento com o mundo, diferentes daquelas proporcionadas pelas outras disciplinas; enfim, conhecimento constitutivo do ser humano, que passa a ocupar um lugar de valor na hierarquia das disciplinas escolares.

Essa nova situação nasceu em um momento em que os arte-educadores brasileiros estavam maduros para fazer a crítica à educação idealista e buscar a superação das práticas meramente expressivistas, em favor de abordagens que propiciam a apropriação, a desconstrução e a reconstrução em arte. Uma abordagem como essa, que traz em seu bojo uma con-

---

[21] Após a defesa da tese que originou este livro, tomei conhecimento do livro *La experiencia de la lectura*, de Jorge Larrosa (Barcelona: Laertes, 1998), que diz: "lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de los otros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo." Apesar de tratar-se de literatura, há uma similitude essencial com a concepção de leitura estético-visual aqui proposta.

Digitalizado com CamScanner

cepção de arte como forma de conhecimento, traz também novos objetivos, novos conteúdos e novas metodologias.

Considerando que a leitura estética vem ocupando um lugar tão importante quanto o da produção artística, é preciso que as questões que lhes são pertinentes possam ser respondidas pelo professor no planejamento de suas atividades. Aos objetivos concerne a questão "por quê"; aos conteúdos concerne a questão "o quê"; e a questão "como" diz respeito às metodologias. No entanto, nesse novo enfoque se impõe outra questão, que diz respeito à adequação das propostas metodológicas às condições dos alunos: "quando". Enquanto esta questão não fizer parte do ensino da arte, as outras três perderão a razão de ser. Este quando não se refere à cronologia do ano escolar (com datas comemorativas, cartões de Natal, presentes para os pais, fantasias de índios, etc.), nem tampouco a dados históricos, enfocados, às vezes, em um tipo de prática que se chama (equivocadamente) de contextualização.

Com a valorização da multiculturalidade, afloram discussões que enfocam subculturas, tais como raça, classe e gênero. Com a conscientização de que seus direitos estão sendo (ou sempre foram) violados na escola, está-se pensando sobre o que a educação pode fazer por elas. Seria utopia querer que as condições dos alunos (idade, cognição, contextos) mereçam as mesmas considerações que os direitos das subculturas estão recebendo no contexto contemporâneo da educação? Não. Os alunos têm esse direito.

Até agora nos preocupamos com objetivos, conteúdos e metodologias. Está na hora de pensarmos sobre a adequação das propostas às possibilidades dos alunos. Uma proposta de leitura estética é adequada quando considera as condições de construção do conhecimento dos alunos, isto é, "quando" eles podem usar os ensinamentos (questionamentos) do professor de modo significativo para enriquecer a interpretação e a consequente compreensão estética.

Não basta adotarmos uma proposta pedagógica pós-moderna e de base construtivista, assim como não basta elegermos conteúdos "pedagogicamente corretos". Não basta atendermos ao quê, ao como e ao por quê, negligenciando o quando. Não haverá melhoria de qualidade no ensino da arte, se não pudermos atender a esta questão. Mas para isso é necessário conhecer o desenvolvimento estético dos alunos. Diz Gardner que, se não conhecermos "o desenvolvimento psicológico do indivíduo, seremos incapazes de explicar porque a participação nas artes pode assumir formas variadas; porque a apreciação e o entendimento diferem tão acentuadamente entre os indivíduos" (1997, p.41). Podemos complementar dizendo que se conhecermos o pensamento estético do aluno (considerando o

Digitalizado com CamScanner

seu desenvolvimento psicológico e seu nível de familiaridade com arte), poderemos perceber a inadequação das leituras que lhe propomos.

O enfoque formalista de leitura estética, que, historicamente, vem sendo priorizado no ensino universitário de arte no Brasil, contaminou a Educação Básica. Frequentemente, a leitura estética tem se reduzido a um roteiro preestabelecido de perguntas que não respeitam a construção dos alunos nesse domínio, nem tampouco a natureza e a especificidade da imagem que está sendo analisada. Presume-se que as informações históricas e os conteúdos formais podem dar conta do pensamento estético no domínio da leitura. "É fácil assumir que se nós ensinamos às crianças um determinado vocabulário, estaremos lhes ensinando ideias. Um bom professor estará constantemente consciente desta diferença" (Parsons e Blocker, 1993, p.155). O papel do professor é provocar questões e esclarecer ideias, sem dogmatismos ou imposições. Ao desconhecer o pensamento estético do aluno, o professor corre o risco de enfatizar as suas ideias favoritas.

Ao contrário, o professor atento às ideias dos alunos saberá quando e como enriquecer as suas leituras e contribuir para que a leitura estética possa cumprir a função de enriquecimento da vida e não apenas de fornecedora de informações. A leitura estética deve ser um elemento fundamental, essencial, no processo educacional, e que tenha significado para a vida dos alunos, e não ser apenas mais um exercício escolar.

Gardner afirma que "nas artes, existem níveis de desenvolvimento, assim como graus de perícia, e estes deveriam formar um pano de fundo para qualquer regime educativo" (1994, p.79). Parece inadmissível que um teórico contemporâneo ainda tenha que mencionar aquilo que John Dewey havia pregado no início do século XX, ao criticar a abordagem empirista na educação.

Ficou evidente a defasagem na construção do pensamento estético dos alunos sem familiaridade com arte. Há que se lastimar que mentes ricas em possibilidades, como essas, estejam sendo alijadas das possibilidades de um desenvolvimento estético adequado, por não terem oportunidade de refletir sobre a arte. Urge pensar em como as habilidades permitidas pelo desenvolvimento cognitivo podem ser incrementadas pela discussão estética na escola.

Aqui convém, novamente, lembrar as palavras de Parsons (1992, p.44):

> É puro romantismo pensar que a sua experiência [da criança] da arte é equivalente a dos adultos, ou que as suas obras estão igualmente carregadas de sentido. Há toda uma série de perspectivas acerca da pintura que as crianças não dominam e que são de grande importância. Por este motivo, muitas qualidades estéticas relevantes são-lhes inacessíveis, e a sua experiência da arte

Digitalizado com CamScanner

> não possui a riqueza da dos adultos. O desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspectivas. Só atingimos os últimos estádios através de uma educação em que sejamos frequentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente acerca delas.

Se considerarmos estas palavras, talvez brevemente não mais ouviremos depoimentos como o de Evelin (13 anos):

– O que vocês fazem na aula de arte? – *A gente ocupa a aula de arte para fazer trabalhos de outras matérias, tipo cartaz de História... Arte mesmo nunca!* – Ela nunca levou imagens de arte para vocês verem? – *Não. Por isso eu não sei nada!*

Ainda temos muito que aprender sobre o conhecimento estético construído pelos nossos alunos. Mas já é possível notar que as teorias intuitivas que eles constroem provocam fascínio e esperança no futuro da leitura estética na escola, em uma educação verdadeiramente emancipadora. Seria pura divagação fazer hipóteses sobre possíveis leituras dos nossos alunos, não fosse a evidente possibilidade de enriquecimento de suas vidas, através da apreciação estética, como mostra Gabriela (14 anos):

– *Existe o lado mesquinho das pessoas. Por isso tem tanta guerra e tanta mesquinharia. Eu acho que as pessoas têm que valorizar os sentimentos. Pode ser que através da arte se consiga passar isso. Ao lado do triste também existe o alegre. Por mais triste que seja a vida, tem que haver também o lado positivo. Mas é muito difícil, no mundo de hoje, ver isto.* – E a arte pode ajudar? – *Pode ajudar, e muito, muito até. Para quem presta atenção, para quem para, olha e analisa, vale a pena!* – Não dá para imaginar o mundo sem arte, então? – *Não, não dá. Porque a arte não deixa de ser um livro de autoconhecimento. Às vezes, você olha para arte e você se enche, sabe? Você se completa. Parece que você está se vendo ali na arte. Parece a sua realidade, o que você sente, o que você sabe.*

Gabriela se refere à arte como "um livro do autoconhecimento". Mesmo na sua (suposta) gratuidade e autotelia, ela deverá servir à vida, ou não terá função alguma. É o que está implícito na expressão da aluna, que lembra as ideias de Iberê Camargo, quando dizia que a "a arte é uma resposta à vida".

Se o conhecimento produzido com esta pesquisa servir para que o professor entenda melhor a natureza da compreensão estética de seus alunos, terá alcançado seus objetivos. Então, ele poderá fundamentar suas propostas de leitura, levando em consideração as condições de construção do conhecimento dos alunos e a natureza da compreensão estética, possibilitando, assim, a adequação necessária entre a sua prática e os objetivos da nova disciplina arte.

Digitalizado com CamScanner

REFERÊNCIAS

ARENAS, Amelia. *A arte e seu público.* São Paulo: Museu Lasar Segall, 1994. (Informação oral)

AUMONT, Jacques. *A imagem.* São Paulo: Papirus, 1999.

AVANCINI, José Augusto. A arte-educação cria elos com o cotidiano? In: CUNHA, Susana V. (Org.). *Arte-educação e a construção do cotidiano.* Porto Alegre: 1995. Anais do Simpósio Estadual de Arte-educação.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística.* São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Arte-educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Recorte e colagem:* influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *A imagem no ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.9-17, jul./dez. 1995.

_____. *Arte-educação:* leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Tópicos utópicos.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. http://www.tvebrasil.com.br/salto/arte2000/artebol.htm

BAYER, Raymond. *História da estética.* Lisboa: Estampa, 1979.

BERGER, John. *Modos de ver.* Lisboa: Edições 70, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction:* critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1982a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do ensino fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 1997. v.: Arte – Séries Iniciais.

Digitalizado com CamScanner

BRUNER, Jerome; GREENFIELD, Patricia Marks. Cultura y desarrollo cognitivo. In: LINAZA, José Luis. *Jerome Bruner:* acción, pensamiento y lenguaje. Madri: Alianza, 1989.

BRUNER, Jerome; GREENFIELD, Patricia Marks.; HASTE, Helen. *La elaboración del sentido:* la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós, 1990.

CARRAHER, Terezinha N. *O método clínico:* usando os exames de Piaget. Petrópolis: Vozes, 1983.

COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI:* a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem:* uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEWEY, John. *Experience & education.* New York: Macmillan, 1963.

_____. *Art as experience.* New York: Perigee Books, 1980.

DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES. D. (Org.). *A arte no século XXI:* a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997a.

_____. As instalações multimídias como espaços de dados em sinestesia: relações corpo/arquitetura/memória e tecnologias. *Coletânea Cultura e Saber,* Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p.33-51, dez. 1997b.

_____. *Exposição Trans-e: my body, my blood:* Laboratório de Pesquisas: novas tecnologias nas artes visuais. Caxias do Sul: Galeria de Arte – Universidade de Caxias do Sul, 1998. Catálogo.

_____. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EFLAND, Arthur. *Arte e cognição:* teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. São Paulo: Sesc, 1998.

EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte:* um estudo sobre a psicologia da imaginação artística. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FELDMAN, Edmund B. *Varieties of visual experience.* New Jersey: Prentice Hall, 1982.

Digitalizado com CamScanner

FREEMAN, Norman H. *Desarrollo de la concepción del arte infantil.* 1997 (mimeo).

FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, p.1-10. 1995.

FREEMAN, Norman H.; PARSONS, Michael J. Children's intuitive understandings of art. In: TORFF, Bruce; STERNBERG, Robert J. (Org.). *Understanding and teaching the intuitive mind.* Erlbaum, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1983.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós, 1994.

_____. *As artes e o desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Arte, mente e cérebro.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. *Inteligência:* múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMBRICH, Ernst H. *Arte e ilusão:* um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder:* measuring the aesthetic development. 1983. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Harvard.

_____. Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, Boston, Spring/Summer 1987a.

_____. Museums in an age of pluralism. *Art Education Here*, Massachusetts, 1987b.

KELLNER, David. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura.* Barcelona: Laertes, 1998.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte*: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

Digitalizado com CamScanner

MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte:* 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

NEWTON, Connie; KANTNER, Larry. Cross-cultural research in aesthetic development: a review. In: KINDLER, Anna M. (Ed.). *Child development in art.* Reston: NAEA, 1997.

OLIVEIRA, Ana Claúdia M.A. Arte e tecnologia: uma nova relação? In: DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI:* a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação:* autoria, leitura e os efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Vozes, 1996.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte:* uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

_____. *Identidade cultural e ensino da arte.* Porto Alegre: UFRGS, 1996. (Informação oral)

_____. A arte como modelo de compreensão. *Arte & Educação em Revista,* Porto Alegre, v. 4, n. 3, p.61-69, out. 1997.

_____. *Compreender a arte.* São Paulo: Sesc, 1998a. (Informação oral)

_____. *Mudando direções na arte-educação contemporânea.* São Paulo: Sesc, 1998b.

PARSONS, Michael J.; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education.* Chicago: University of Illinois, 1993.

PARSONS, Michael J.; FREEMAN, Norman. Children's intuitive understandings of art. In: TORFF, Bruce; STERNBERG, Robert J. (Org.). *Understanding and teaching the intuitive mind.* Erlbaum, 1999.

PAVIANI, Jaime. A estética da recepção de H.-R. Jauss. *Revista ATO,* Caxias do Sul, v.1, p.9-13, ago./dez. 1987.

PERKINS, David N. *The Intelligent Eye:* learning to think by looking at art. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994.

Digitalizado com CamScanner

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança.* Rio de Janeiro: Record Cultural, [s.d.].

_____. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 1994.

PILLAR, Analice D. *Desenho e construção de conhecimento na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos.* São Paulo: Cultrix, 1975.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A cultura na reprodução social. *Revista ATO,* Caxias do Sul, v.1, p.25-28, ago./dez. 1987.

_____. *A educação artística e a distribuição do capital cultural.* Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

_____. A compreensão das imagens da arte. *Arte & Educação em Revista,* Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.27-35, out. 1995.

_____. *Leitura de imagens nas artes visuais:* os estágios evolutivos. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1997. Relatório de pesquisa.

_____. Reflexões sobre a imagem, o olhar e o ensino das artes visuais. *Coletânea Cultura e Saber,* Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p.52-64, dez. 1997b.

_____. Visualidade: cognição e leitura. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; FECHINE, Yvana (Eds.). *Semiótica da arte*: teorizações, análises e ensino. São Paulo: Hacker, 1998.

_____. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *O desenvolvimento da apreciação estética*: uma abordagem discursivo-cognitiva. Caxias do Sul, 2000. Relatório de pesquisa.

ROSSI, Maria Helena Wagner; ZAMBONI, Cláudia. Leitura de imagens na educação fundamental. *Projeto – Revista de Educação*: Artes Plásticas. Porto Alegre, v. 3, n. 5, 2001.

SMITH, Frank. *Leitura significativa.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, Liev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Digitalizado com CamScanner

VYGOTSKY, Liev S.; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da educação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloísa M. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história.* São Paulo: MAC/ USP, 1989.

Digitalizado com CamScanner